УНИВЕРЗИТЕТ "Св. КИРИЛ И МЕТОДИЈ" - СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Институт за педагогија
Институт за социологија

ОПШТЕСТВЕНАТА ТРАНЗИЦИЈА И ОБРАЗОВАНИЕТО

**Научен собир - Струга,
3 и 4 октомври 1997**

Скопје, 1998

ОПШТЕСТВЕНАТА ТРАНЗИЦИЈА И ОБРАЗОВАНИЕТО

Уредувачки одбор:

Проф. д-р Киро Камберски, претседател
Проф. д-р Јован Корубин
Проф. д-р Јаков Лазароски
Проф. д-р Илија Ацески
Проф. д-р Марија Костова

Редактори:

Проф. д-р Киро Камберски
Проф. д-р Јован Корубин

За издавачот:

Проф. д-р Трајан Гоцевски, декан

Издавањето на Зборникот го финансираа:

Министерството за образование и физичка култура на Република Македонија
Министерството за наука на Република Македонија
Филозофски факултет - Скопје

ISBN 9989-00000000

КОН ЗБОРНИКОТ

Во организација на Институтот за педагогија и Институтот за социологија при Филозофскиот факултет во Скопје, на 3 и 4 октомври 1997 година во Струга се одржа научен собир на тема „Општествената транзиција и образованието“. Собирот го подготви организационен одбор во состав: д-р Киро Камберски (претседател), д-р Јован Корубин (потпретседател), д-р Благородна Лакинска, д-р Ѓорѓе Младеновски, д-р Марија Костова, д-р Илија Ацески, д-р Љупчо Ајдински, д-р Ило Трајковски и м-р Томислав Димишковски (секретар).

Целта на собирот беше да се чујат мислењата, ставовите и оценките на научните работници за актуелните проблеми, состојбите и реформските процеси на системот на воспитанието и образованието во Република Македонија, со можност да се дефинираат одредени решенија и насоки во врска со натамошните негови промени и развој, засновани врз стручни и научни согледувања.

На научниот собир беа поднесени 65 научни и стручни соопштенија, а во неговата работа учествуваа 45 доктори на науки и 16 магистри од областа на педагогијата, социологијата, психологијата, филозофијата, филологијата, политикологијата, економијата и природните науки. Воведничари во широката и продлабочена расправа беа проф. д-р Киро Камберски и проф. д-р Јован Корубин.

Со свое излагање, на Собирот, учествуваше и министерот за образование и физичка култура на Република Македонија, д-р Софија Тодорова, која беше и негов покровител.

Во Зборников ги објавуваме доставените и авторизираните трудови, поднесени на научниот собир. Трудовите се групирани во два дела. Во првиот дел се опфатени оние трудови што, главно, зафаќаат проблеми на релацијата општествени процеси - образование, а во вториот дел трудови кои се однесуваат на воспитно-образовните процеси и проблеми.

Редакторите не вршеа посебни интервенции во ставовите, стручната терминологија и стилскиот израз во текстовите, освен во одделни случаи кога тоа навистина беше неопходно.

Сметаме дека Зборникот со својата содржина, актуелноста на проблематиката, изнесените мислења и ставови, критичките забелешки и дадените предлози и насоки, претставува своевиден прилог кон конципирањето на еден модерен и функционален воспитно образовен систем кај нас.

Должиме благодарност кон Министерството за образование и физичка култура, Министерството за наука и Филозофскиот факултет во Скопје кои го овозможија неговото издавање.

Уредувачки одбор

ОПШТЕСТВЕНИТЕ ПРОЦЕСИ И ОБРАЗОВАНИЕТО

Д-р Софија ТОДОРОВА

ПРОМЕНИТЕ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО ВО ПРОЦЕСОТ НА ТРАНЗИЦИЈА

Највпечатлива одредница на времето во кое живееме се драматично брзите и длабоки промени во сите сфери.

Сосема очекувано, во причинско-последична релација со поливалентните и повеќеслојни промени во општествената структура, политичкиот, економскиот и општествениот систем во Република Македонија и нејзините интерактивни релации со опкружувањето, се промените во системот на образованието.

Но, промените во сферата на образованието не се само наше обележје, ниту, пак, процес присутен само во земјите на транзиција.

Ако се обидеме да го идентификуваме карактеристичниот збор на бројни меѓународни средби, и во усвоените документи од различни меѓународни организации и инстутуции кои се однесуваат на образованието, без сомнение тоа е зборот „промени". Безмалку секаде е актуелна номенклатурата на прашања по чиј одговор и ние трагаме, како што се: натамошна демократизација на образованието и воспитанието; зголемување на нивото на формалното образование; плурализација на формите на перманентното образование; подобрување на базичното и перманентното образование на наставниците; зголемување на интерната ефикасност во функционирањето на системот; обезбедување на негова фискална одржливост; зголемување на екстерната ефикасност, односно повисок степен на кумуникација меѓу профилите на едуцираните кадри и реалните потреби на пазарот на работната сила, и др. Промените во системот и политиката на образованието се одвиваат континуирано. Дефинитивно се напушта верувањето дека и сосема успешно реализираниот потфат на промени или реформа на образованието обезбедува долгорочно стабилно и ефективно функционирање на системот на образованието и неговите субсистеми.

А зошто е тоа така? Теоретски е осознаен и емпириски потврден фактот дека образованието, со елементите што ги содржи, структурата, функциите и др., припаѓа на исклучително динамичните, отворени и сто-

хастични системи, кои функционираат со сложен сплет на интерактивни односи со опкружувањето. Промените, почнувајќи од новите научни сознанија во одделни области, односно наставно-научни дисциплни, новините во образовната техника и технологија, па сè до промените во општествената, политичката и економската сфера на потесното и поширокото опкружување, поставуваат нови и нови барања пред образовниот систем во физиономирањето на квалитативните карактеристики на човечките ресурси - на знаењата и вештините што треба да ги поседуваат, како најзначаен и практично нелимитиран развоен фактор.

Оттаму, промените во образованието добиваат висок степен на глобализација во меѓународни рамки, при што одделни елементи, насоки на промените можат да се обележат како универзални, а, пак, други, по својот интензитет на јавување и карактеристики, се различни од земја до земја, а се детерминирани од конкретните состојби, промени и барања кои се поставуваат пред образованието. Се разбира, неспорно е дека промените во образованието се многу поинтензивно присутни кај земјите во транзиција, поради снажните турбуленции во организацијата и логиката на функционирање во сите сфери од животот.

Мноштво на факти упатуваат на неспорната констатација дека промените во сите сегменти на образованието се веќе реалност и во Република Македонија. Можеби подзадоцнето во однос на потребите, особено ако се има во вид фактот дека ефектите од промените во системот на образованието секогаш се манифестираат со значајна временска задршка. Можеби и со „прескокнување“ на значајни фази од овој процес. Така, логично е, пред донесувањето на новата законска регулатива, со која се воспоставува конкретно нормативно-институционална рамка за функционирањето на одделни сегменти од системот на образование, да се изготви и донесе развојниот документ за образованието со кој би требало да се обезбеди коалиција на ниво на земјата за релацијата помеѓу развојните преференции, од една, и матрицата на детерминати за нивно остварување, од друга страна.

Сепак, иако подзадоцнето и во отсуство на стратешкиот развоен документ, значајни промени во сферата на образованието се проектирани или се реализираат. Дел од промените се реализираат фронтално, протегајќи се на целината на системот на образование, или на одделни степени на образование, а, пак, други зафаќаат само одделни елементи во системот или дел од образовните институции.

Првата група на промени се иницирани, пред сè, со донесувањето

на Законот за основно и Законот за средно образование (13 септември 1995 год.), голем број подзаконски акти, како и наставни планови и програми (за основното образование). Под сигнатурата на оваа група на промени се: уредувањето на сферата на образованието како подрачје од јавен интерес, со однапред дефинирани услови за обавување на воспитно-образовната дејност; можноста, покрај јавните образовни институции, да се формираат и приватни училишта по добиена концесија од државата за реализирање на јавен интерес во оваа сфера (во рамките на средното образование); редифирањето на целта на образованието; промените во основањето, организацијата и управувањето на институциите во сферата на образованието; раководењето; односите со родителите и опкружувањето; финансирањето; иновациите во содржината на образованието и др.

Втората група на промени во основа се изведува на микро рамниште на организација на образовниот систем (во одделни образовни институции), пред сè, преку реализација на голем број проекти во одделните степени на образование, од кои, најголем дел се целно насочени кон дидактичко иновирање на воспитно-образовниот процес, аплицирање на иновативни приоди во социјализацијата на децата и градење на здрав животен стил. Да спомнеме само дел од проектите кои се застапени во основното образование: „Чекор по чекор“, „Активана настава - интерактивно учење“, „Координирана настава по физика“, „Европска мрежа што го унапредува здравјето“, „Економско образование за млади“, „Игри за разрешување на конфликти“, „Промоција на хуманите вредности“, кои се реализираат од компетентни проектни тимови, со финансиска и техничка поддршка од меѓународни организации и агенции или во билатерална соработка со одделни земји и институции. Целта на реализацијата на проектите е, секако, широка дисеминација на позитивните елементи кои успешно ќе го положат тестот на повеќе годишната реална примена во дел од образовните институции.

Ако се има во вид законската регулатива, донесените концепциски документи за промени во основното и средното образование и почетните чекори во нивната операционализација, како и содржинските елементи на одделни проекти, можно е да се идентификуваат неколку глобални правци на промени во системот на образованието.

1. *Промени во системот на знаења што треба да се усвојат, како во рамките на задолжителниот образовен стандард, така и надвор од него.*

Во таа насока донесен е нов наставен план за основното образование, како и нови наставни програми за предметите опфатени во наставниот план. Од учебната 1998/99 со новиот план и програми ќе бидат опфатени учениците од прво, второ и трето одделение, при што ќе продолжи сукцесивното опфаќање на генерациите во наредните учебни години.

Со новиот наставен план се прави значаен исчекор во напуштањето на ригидниот, униформен план и се промовира динамична структурна композиција на предмети и активности. Преку структурата на задолжителните, изборните и факултативните предмети, како и низ дополнителната настава, додатната настава и слободните ученички активности, се создава можност за изразување на индивидуалноста на учениците, за воспоставување на комуникација со нивниот интерес, сознајни преференции, шанса за избор на предмети и активности кои го привлекуваат нивното внимание, можност за додатна работа со учениците кои постигнуваат надпросечни резултати во рамките на задолжителниот образовен стандард, можност за попријатен престој во училиштето. Покрај определени промени во застапеноста на одделни предмети во фондот на часови (кои во задолжителниот дел е намален), вклучени се и нови предмети (граѓанско образование, втор странски јазик, информатика), со отворена можност за нивно дополнување во рамките на додатната настава и преку слободните ученички активности.

Карактеристично за новите наставни програми, покрај вградувањето на новините од соодветните научни области, е што треба да се обезбедат позначајни растоварувања на учениците, со елиминирање на содржинските елементи кои не се неопходни во стекнувањето на систем на знаења во рамките на задолжителниот образовен стандард, или несоодветствуваат на перцептивните можности на учениците од соодветна возраст. Притоа, со наставните програми, нагласката е поместена на активностите што ученикот ќе треба да ги реализира за да ги усвои потребните знаења за наставната тема и да се здобие со определени вештини.

И во рамките на средното образование се иницирани сеопфатни промени, со цел на доградување на системот на знаења и вештини стек-

нати во основното образование, заради обезбедување на успешна проодност на завршените средношколци во натамошниот систем на образование или за вклучување во процесот на работа. Тоа треба да се обезбеди со нивно оспособување за усвојуваење знаења, умеења и навики, низ систематско развивање на индивидуалните физички и интелектуални способности, хуманистичките, етички и морални карактеристика на личноста, со нивно подготвување за перманентно образование, критичко мислење, активен и одговорен однос кон себе и опкружувањето, негување на културата на мирот, толеранцијата, меѓусебното разбирање и почитување, за живот во граѓанско демократско општество.

Со усвоениот документ „Програмска структура на средното образование", во глобални рамки се проектирани промените како во гимназиското, така и во средното стручно образование. Но, допрва низ изготвувањето на изведбените проекти со сите неопходни структурни елементи, конкретно, ќе се физиономира, и врз основа на тоа, реализира сложениот потфат за промени во средното образование. Во таа насока веќе се реализираат значајни активности.

Да го регистрираме фактот дека наредната учебна година се стартува со пилот-проектот за реформа на средното стручно образование, кој значи влез за промени во целината на овој образовен сегмент. Ќе се реализира со финансиска подршка на Европската унија - преку програмата ФАРЕ и со техничка помош на Европската фондација за обука. Со тоа се вклучуваме во глобалниот проект на промени на средното стручно образование во европските, посебно во источноевропските земји, се разбира, почитувајќи ја нашата реалност, како од аспект на потребите, така и од аспект на објективните детерминанти за нивно задоволување. Најзначајна одредница во реформирањето на средно-стручното образование е напуштањето на тесно специјализираните и широко диверзифицираните стручни профили и занимања. Отворањето кон динамична пазарна економија ја сугерира потребата од напуштање на тезата дека низ строго специјализираното образование се едуцира кадар за работа во текот на целиот работен век. Таквото верување беше во основата на воведување на насоченото образование во рамките на поранешна Југославија, од што резултира денешното капиларно профилирање на кадрите преку средното стручно образование во Републиката (со 28 струки, 171 профил и околу 500 занимања), што несоодветствува ниту на потребите ниту на можностите. Со цел да се дизајнира систем кој успешно ќе одговара на барањата на пазарот на

работна сила, а воедно ќе биде и фискално одржлив, ќе се оди кон создавање на поопшти профили на кадри и приближување на стручното кон гимназиското образование. Преку поопштите образовни профили, преку модуларните наставни планови, но и низ системот на доквалификација или преквалификација (во рамките на средното или постсредното образование) ќе треба да се обезбеди поголема мобилност на работната сила и брза реагибилност на динамичните промени на берзата на трудот.

2.Промени во реализирањето на воспитно образовниот процес

Значајна составка во промените на системот на образованието, кои се проектирани или веќе се реализираат, се промените во образовната технологија. Новите научни и стручни сознанија од обласста на педагошката теорија, како и реално фундираните критички забелешки на педагошката практика, императивно ја наметнуваат потребата од значајни позитивни поместувања во технологијата на реализирањето на воспитно-образовниот процес. Тоа, пред сè, претпоставува менување на улогата и позицијата на наставникот и на ученикот. Воведување на нов дидактички кодекс, односно дидактичко-методички приод во технологијата на воспитно-образовниот процес, треба да резултира со современа, флексибилна, мотивирачка, динамична и креативна настава. Фронталниот настап, при што наставникот најчесто во вид на монолог ја предава лекцијата, е неопходно да отстапи место на интерактивната релација наставник-ученик. Ученикот, наместо да биде пасивен субјект кој слуша, меморира и репродуцира факти, информации, сознанија, е неопходно низ дијалог, поставени прашања, низ активности што тој ги реализира, насочувани од наставникот, сам да дојде до значаен обем од системот на знаења што треба да ги усвои низ образовниот процес. Во такви услови наставникот наликува на ментор кој ги планира, насочува, регистрира активностите и резултатите од нив. Проектот „Активна настава - интереактивно учење“ и „Чекор по чекот“, кои се реализираат во 77 основни училишта, се токму целно насочени кон осовременување на образовната технологија.

Наставникот, без сомнение, е средишниот столб во преточување на програмираните промени во образованието во реалноста, воопшто, а во доменот на образовната технологија, посебно. Во настојувањата да се обезбедат човечки ресурси во сферата на образованието, подготвени за промени компетентни нив успешно да ги реализираат, нагласено

значење добива обуката на наставниците за сите степени на образованието. Притоа, подеднакво е значајно како базичното образование на наставниците, така и перманентната обука на оние кои се веќе вклучени во образовниот процес. Во таа насока веќе се реализираат значајни проекти во Република Македонија.

3. Промени во доменот на оценувањето

Оценувањето, а тоа значи и промените во оценувањето, можат да се набљудуваат повеќеаспектно. Практично, сите елементи, субјекти и функции што го чинат воспитно-образовниот процес, можат, односно би требало да подлежат на евалвација. Тука е оценувањето на наставните програми, оценувањето на учебниците како носители на информации, оценувањето на наставниците, и, секако, оценувањето на учениците.

Кога станува збор за оценувањето на учениците, се наметнуваат низа прашања и дилеми, како што се: што да се оценува, кога да се оценува, како да се оценува, од кого да се оценува, каква методологија, критериуми и стандарди да се воспостават за оценувањето. Постојат различни можни одговори на овие прашања, не само на ниво на теоретски сознанија, туку и на ниво на практика, со изнијансирани или значајни разлики од земја до земја.

Само во неколку назнаки ќе споменам за промените што на овој план би требало да бидат организирани во нашиот систем на образование.

Во дел од училиштата, во кои се реализира проектот „Активна настава - интерактивно учење“, се спроведува и проектот за описно оценување, со што, според тврдењата на некои теоретичари, се одбегнува категоризација на децата, особено од помала возраст, што неповолно влијае на нивниот психички развој и социјализацијата. Описната оценка е, пред сè, во функција на планирање на натамошната работа со учениците.

Во комуникација со редефинираните цели на образованието, и веќе споменатите неопходни промени во образовната технологија, предмет на оценување, секако, треба да биде не само точниот одговор, туку, пред сè, начинот на кој ученикот доаѓа до него, како доаѓа до потребните сознанија и како ги применува, подготвеноста да донесува одлуки, да решава проблеми, да комуницира и соработува во различни, претпоставени или реални услови и околности.

Сериозна обврска, која е ситуирана во доменот на промените во системот на оценувањето, е прифаќањето на екстерното оценување, што се реализира во рамките на проектите со подршка на Светската банка. Во функција на реализација на овој проект, во Републиката се реализира значаен меѓународен симпозиум, на кој беа презентирани искуствата што на овој план ги имаат одделни земји. Со екстерното оценување ќе треба да се воедначи и објективизира вреднувањето, пред сè, на завршниот испит или матурата на целото подрачје на Републиката. Се разбира, резултатите добиени од екстерното оценување би требало да претставуваат солидна основа за селекција на учениците при влезот во средното и високото образование.

4. Промени кај доминантниот носител на информации, научни и емпириски сознанија - учебникот

За да се обезбеди нормативна подлога за реализација на значајни промени во доменот на учебникарската дејност, создавање на нова генерација на учебници и учебни помагала, се изврши интервенција во Законот за основно и Законот за средно образование. Најзначајно во иницираните промени е, секако, отварањето на оваа сфера за конкуренција, за творечки натпревар меѓу авторите, меѓу издавачите, што, секако, ќе доведе до повисоки педагошки вредности, до подобрување на квалитетот на учебниците и учебните помагала, до осовременување на нивната содржина, прилагодена на новите наставни планови, а ќе влијае и на нивната продажна цена. Учебникот на новото време е неопходно да поседува содржински и естетски вредности, согласно возраста и интересот на учениците. Наместо раскажувачка динкција во текстовната содржина, која, денес, апсолутно доминира во учениците, неопходно е тие проблемски да ги презентираат содржините, низ прашања кои го поттикнуваат ученикот на размислување, во што треба да им помагаат содржаните илустрации, цртежи, графици, слики, присутни во позначаен обем. Современиот учебник е неопходно и визуелно да го привлекува вниманието на ученикот и да нуди привлечни форми за комуникација со него.

Да го одбележиме и фактот дека веќе се стартува со реализација на проектот за формирање на фонд за изнајмување на учебници во училиштата за основно образование, со што обврската за набавка на учебници постепено ќе се префрли на училиштето, односно на државата.

Со користење на буџетски средства, како и екстерни финансиски извори, како и од минималниот надоместок од учениците, ќе се обезбедат финансиски претпоставки за обновување на потребниот фонд на учебници во училишните библиотеки.

Д-р Киро КАМБЕРСКИ

ОПШТЕСТВЕНАТА ТРАНЗИЦИЈА И ОБРАЗОВАНИЕТО

(глобален поглед)

Проблематиката што е предмет на расправа на овој научен собир, без сомнение, има огромно значење за севкупниот развој на нашето општество. Воспитанието и образованието како социјална и човекова дејност секогаш играле значајна улога во животот и на општеството и на човекот. Нивното значење особено се потенцира денес. Современиот човек во знаењата, образованието го наоѓа клучот за решавање на многуте проблеми од својата егзистенција, вклучувајќи ги и оние од најинтимната сфера.

Живееме во свет на промени, противречности и дилеми. Благодарение на науката, техниката и технологијата современиот свет, со секој изминат ден, станува се побогат со знаења, нови пронајдоци и научни откритија. Модерните комуникациски системи овозможуваат тие бргу да се шират и да бидат достапни до секој човек. Од овој огромен фонд на знаења, информации и идеи човекот треба да биде оспособен да умее да ги селектира и да ги користи оние што ќе ја унапредуваат неговата работа, а неговиот живот ќе го прават поудобен, поубав, почовечен.

Воспитанието и образованието како дејност имаат одговорна задача да овозможат човекот да се оспособи и подготви за живот во светот на промени, иновации, противречности. Затоа и нам не може да ни биде сеедно како се развива нашиот воспитно-образовен систем, колку е ефикасен, колку и како ја остварува својата современа улога и функција, колку овозможува младите генерации да ги развијат и самореализираат своите природни заложби, своите замисли и желби.

Определувајќи се како глобална тема за расправа на нашиот научен собир да го ставиме проблемот на *општествената транзиција и образованието* нашата цел беше, и е, преку критичка опсервација на досегашните реформски зафати, состојбите и проблемите во воспитанието и образованието, да согледаме кои и какви промени и решенија натаму се нужни од гледиштето на демократските процеси, политичкиот плурализам и новата економска стратегија изразена првенствено преку при-

ватизацијата и пазарната ориентација, европските интегративни процеси, меѓунационалните и етнички односи, имајќи ги притоа предвид научните сознанија во областа на педагогијата, социологијата, психологијата и другите релевантни науки. Исправени сме, значи, пред предизвици да бараме промени и нови решенија што ќе значат натамошен подем на воспитно-образовната дејност како битен сегмент на развојот и на човекот и на општеството. Отворената и критичка расправа, својствена за научната работа, верувам, ќе придонесе позабрзано да се оди во преструктуирањето на системот на воспитанието и образованието, прилагодувајќи го на современите општествени и човекови потреби и барања.

Промените во воспитанието и образованиет, иако не се во центарот на јавноста како политичките и економските реформи, тие не се помалку значајни од нив. Дури може да се каже дека нивното значење е далеку поголемо, бидејки станува збор за промени што треба да станат нова свест и култура на човекот, се работи за поинаков од досегашниот кај нас светоглед, за нов начин на размислување и поведение.

Во нашата држава, по пресвртот од почетокот на оваа наша деценија, се преземени, или се во тек, повеке активности и зафати со кои се прават обиди да се одговори на новите општествени барања во поглед на современата улога и функција на воспитанието и образованието. Овие промени и зафати, иако значањи, не се резултат, не произлегуваат од одреден програмски документ во кој се дефинирани стратешките цели на глобалната образовна политика. Всушност, нашата држава, и покрај обидите, не успеа досега да изготви и прифати таков документ во кој јасно ќе ги определи целите на својата образовна политика од кои треба да произлезат и реформски зафати, како и самата законска регулатива. Донесените закони за основното и средното образование (за високото сè уште не е донесен нов закон) создаваат одредени претпоставки за промени, но тие не се доволни, или малку доволни да го насочат развојот на системот на воспитанието и образованието кон задоволувањето на сите негови компоненти. Обидите преку акциони проекти да се внесат промени исто така не можат да дадат одговор на многу битни прашања од значење за успешната трансформација на системот на воспитанието и образованието, бидејќи тие, главно, се концентрирани само на педагошките аспекти на воспитно-образовниот процес (експериментирање со нови модели на наставна работа и сл.). Таквите проекти, кои ги има и премногу (над десетина) и се исклучиво под странско влијание, исто така,

не произлегуваат од некој програмски документ или утврдена образовна политика, така што оправдано може на некои од нив да се стави забелешка за нивната намена и функција.

Архитектот не почнува нова зграда, па макар ја поставил и на стари темел, без план и без јасно видување на нејзината намена. Лекарот не спроведува терапија пред да изврши дијагностицирање. *И во образованието не можат да се вршат реформи без да се има јасна визија за тоа што треба да се менува, зошто да се менува и како да се менува.*

За тоа, се разбира, се потребни проучувања. Тоа е сложена и одговорна работа, подолгорочен процес во кој треба да бидат вклучени стручњаци од разни профили, но и сите заинтересирани субјекти. Без ваков пристап, чинам, дека е не можно да се одговори на предизвиците на општествената трансформација и образованието.

Ако сакаме попрецизно да ги дефинираме досегашните зафати во преструктуирањето на системот на воспитанието и образованието, можеме да кажеме дека, главно, тие се однесуваат на следното:

1. Ослободување или, поточно, исчистување на наставните планови и програми од содржините со марксистичка идеологија и социјализмот:

2. Етатизација, односно претворање на училиштата од општествени во државни установи;

3. Централизација на управувачките ингеренции во највисоките државни органи, односно во ресорното министерство и Владата:

4. Монополизација на одлучувањето во функцијата на министерот, директорите, деканите и сл.

5. Промени во дидактичко-методичката сфера и позицијата и улогата на наставникот, преку обиди за внесување во наставата нови модели на работа, посебно во предучилишното и основното воспитание и образование.

Трансформацијата на воспитанието и образованието сосема природно, со оглед на новите демократски процеси, политичките и економски промени, започна со *ослободување од идеолошкиот монизам, заснован врз марксистичкото учење.* Од наставните планови и програми, учебниците и учебната литература се отстрануваат содржините со марксистичка и социјалистичка (комунистичка) идеологија, но без порадикални зафати во нивната структура. Бргу реагира и високото образование. Предметот Основи на марксизмот кој се изучуваше на сите факултети и високошколски образовни установи,

како идеолошки, се замени со други предмети прилагодени на потребите на соодветните факултети, преземајќи ја наставата истите наставници. Институтот за марксизам се преименува во Катедра за хуманистички науки. Предметот Општонародна одбрана, исто така, се преименува во Одбрана и заштита, но без функциолнално значење. Овој процес познат како деидеологизација и деполитизација на воспитанието и образованието, меѓутоа, остана недоречен, бидејќи не се успеа или недоволно се успеа во структурата на образовните содржини да се вгради нова идеолошка и политичка култура соодветна на потребите на новото граѓанско општество за какво се декларираме во својот развој.

На планот на демократизацијата на образованието исто така не се направени некои позначајни пробиви, било да се работи за нејзината општествена димензија или, пак, за нејзината педагошка компонента, иако демократизацијата на образованието, речиси без исклучок, е прифатена како стратешка определба и цел на развојот во сите земји на транзиција.

Демократизацијата на образованието сè повеке се прифаќа како еден од вредносните критериуми за успешноста на реформските зафати во сферата на воспитанието и образованието. Демократизацијата на образованието како проблем го привлекува вниманието и на политичарите и на научните работници. На овој проблем се посветени и повеќе прилози подготвени за овој наш научен собир. Проблемот е повеќеслоен, за него може да се зборува од различен аспекти, пред сè како општествен и педагошки однос. Ние, главно, и тоа сосема накусо, ќе се задржиме на првиот аспект: *димократизацијата на образованието како општествен однос*.

Демократизацијата на образованието кај нас, по пресвртот од почетокот на деведесеттите години се изразува во обратна насока, во правец на централизацијата и монополизацијата на управувачките компетенции. Тој процес се манифестира на две нивоа: (1) на државно, каде целокупната образовна власт е концетрирана во рацете на ресорното министерство и (2) на ниво на школска установа, во рацете на директорот. Во областа на високото образование овие тенденции се изразуваат во проширувањето на управувачките ингеренции на ниво на универзитет и во концентрација на што повеќе одлучувачки компетенции во деканската функција, која, речиси никој не ја контролира, што е во спротивност со постојните законски прописи, но и последица на погрешно сфатените транзициони процеси. Во земјите кои исто така се наоѓаат во

процеси на транзиција се случуваат обратни процеси: *децентрализација и демонополизација на управувачките компетенции, односно сé повеќе се напушта образовниот модел чии главни обележја беа: централизам, бирократизација, унификација и идеолошки монизам.*

Ако во почетната фаза на нашето државотворно конституирање ваквите процеси можат да се оправдаат и да се разберат, *секое натамошно задржување на тој строг централизам и претерана монополизација на одлучувањето во едно лице може само да има негативни последици врз вкупниот развој на воспитанието и образованието.* Пренесувањето на одредени компетенции на одлучување на пониските државни структури, во случајот на подрачните единици, не само што ќе го растовари Министерството за образование од огромниот број на проблеми што треба да ги решава, туку неговата работа ќе ја направи далеку поефикасна, а значително ќе се зголеми заинтересираноста и одговорноста на подрачните единици и другите заинтересирани субјекти (наставниците, родителите, локалната самоуправа, граѓаните) за што поуспешен развој на воспитанието и образованието на своето подрачје. Колку и кои надлежности ќе се децентрализираат, се разбира, е прашање кое треба да се проучи, користејќи го не само сопственото, туку и искуството на другите земји.

Кога сме веќе на овие аспекти, на согледувањето на раководната и управувачката димензија на воспитанието и образованието, сакам да истакнам дека за успешен развој и решавање на проблемите е неопходно формирање на ниво на држава колективно тело, *национален совет за образование*, составен не повеќе од 7-9 членови, по критериум на истакнати и познати стручњаци во оваа област, на чело со министерот за образование, а со компетенции да донесува и утврдува развојни програми, да ги утврдува и да им ги предлага на Владата и Парламентот глобалните насоки на образовната политика, како и да разгледува и решава други значајни прашања од доменот на воспитанието и образованието. Денес, со право, можеме да се запрашаме кој ја креира образовната политика и има ли воопшто Македонија своја државна образовна политика?

Потребата од демократизација на воспитанието и образованието е повеќе од очигледна. *Во управувачки механизам кој продуцира авторитарни односи не може да се очекува развој на демократска личност*, или, како во поново време се милува да се каже плуралистичка личност, па макар и колку да е демократски поставен воспитно-образовниот процес.

Пазарната ориентација како стратешка определба на нашиот развој и еден од клучните проблеми на транзицијата длабоки последици има и врз развојот на воспитанието и образованието, особено во поглед на општествено-економските односи и финансирањето на воспитно-образовната дејност, врз општествениот и материјалниот статус на наставниците и другите вработени, врз техничките и материјалните услови на работењето на воспитно-образовните установи, итн.

Какви импликации во сферата на воспитанието и образованието ќе предизвика пазарната ориентација како стратешка определба и актуелен проблем на општествената трансформација, кои и какви последици ќе има врз односите меѓу глобалното општество и воспитно-образовната дејност и внатре во самата дејност? Колку и како можат воспитанието и образованието да се прилагодат на пазарните односи и да бидат во функција на нивниот развој? Тоа се само некои прашања кои заслужуваат сериозно внимание, бидејќи од тоа какви решенија ќе се изнајдат ќе зависи и финансиската и материјалната положба на воспитно-образовнат дејност, нејзината општествена позиција.

Во поранешниот општествен систем на социјалистички самоуправни односи идеалот на односот образование-стопанство се согледуваше во поврзувањето на системот на образование со системот на вработување. Тоа значи дека се настојуваше развојот на образовните институции и нивните капацитети да се планира спрема потребите на трудот, односно бројот на учениците и студентите беше планиран (определуван) според декларираните кадровски потреби на стопанството. (Се разбира така беше само концепсиски). Инаугурирањето на принципот на „слободна развиена на трудот", всушност, имаше претпоставка овие две подрачја (образованието и стопанството) да ги стави во рамноправна положба. Така, и личните доходи (платите) на просветните работници се врзуваа за просечните примања во стопанството, решенија што сè уште и денеска се присутни, односно судбината на образованието се врзуваше за судбината на стопанството. Тоа, меѓутоа, беше решавано административно, немаше вистинско поврзување. Ваквата економизација на образованието се покажа доста непродуктивна не само за стопанството, туку и за самото образование.

Пазарната ориентација, како стратешка цел на нашиот развој, воспитанието и образованието го ставаат пред сериозни предизвици. Подготвено ли е нашето образование да внесе во себе елементи на пазарниот механизам како што се, на пример, самофинансирање, школа-

рина, конкуренција во репродукцијата на стручните кадри, школски одбори со претставници од стопанството, слободен работен пазар на наставници и директори, квалитетна контрола и сл.? Колку економските услови, финанските можности на граѓаните и на стопанските субјекти се зрели да ги прифатат пазарните механизми во воспитанието и образованието? Доста сериозни прашања, кои бараат и сериозни одговори. Засега, сепак, едно е сосема јасно, а тоа е дека државата и натаму останува главен финансиер на воспитно-образовната дејност, но и самата таа мора да почне да размислува со пазарни параметри, *воспоставувајќи механизам на диференциран и селективен пристап кон институциите што репродуцираат стручни кадри и далеку поголема контрола врз ефектуирањето на средствата што ги вложува.*

Во преструктуирањето на систмот на воспитанието и образованието, се чини, дека *најмногу е направено во поглед на наставно- образовниот процес и дефинирањето на новата позиција и улога на наставниците.* Извршени се значајни промени во наставните планови и програми, посебно во основното воспитание и образование, се воведуваат нови модели и начини на наставна работа, се зголемува активната позиција на учениците во процесот на учењето, се менува позицијата на училиштето во односот кон општествената средина, се воспоставуваат поинакви односи меѓу родителите и училиштето итн. Нивото на образование на одделенските наставници е подигнато од 2 на 4 години, воведен е приправнички стаж, стручен испит и оценување, но, сепак, сосема малку, или недоволно, е направено на планот на подигањето на квалитетот и програмската структурата на образованието, како и во поглед на општествено-материјалната положба на наставничката професија.

Новите предизвици со кои се соочува воспитанието и образованието претпоставуваат наставник професионално оспособен за креативно делување, кој ќе поттикнува и мотивира, ќе создава разновидни наставни и воспитно-образовни ситуации во кои ученикот ќе ја доживува сопствената себереализација.

Општеството, односно државата има одговорна задача *наставничката професија да ја направи што попривлечна*, бидејќи од наставниците и нивното ангажирање најмногу зависи дали реформските зафати успешно ќе се реализираат и дали ќе се унапредуваат воспитно-образовните процеси. Неповолниот социјален и материјален статус на наставниците прават многу потенцијално способни млади луѓе да не се определуваат за овој позив, или, пак, дел квалитетни наставници да ја

напуштаат оваа работа и да бараат подоходовни занимања.

Се чини дека *најмалку промени има во високото образование* или пак тие таму се недоволно видливи. Главната енергија, ако може така да се каже, се трошеше на прашањето на автономијата на универзитетот, некои посуштински структурни промени, барем засега, недоволно се забележуваат. Причина за тоа е, можеби, и недонесувањето на законот за високото образование, но и сè уште нерасчистеното прашање за автономијата на универзитетот и неговото место и функција во високошколската структура. Засега универзитетот се третира како заедница на факултетите и другите високошколски и научни организаци, односно установи.

Би сакал, сосема накусо, да укажам уште на едно прашање од значење за развојот и промените на воспитанието и образованието кај нас по пресвртот од крајот на осумдесетите и почетокот на деведесетите години. Имено, една од главните карактеристики на развојот на образованието и воспитанието по осамостувањето на нашата држава беше, и е *влијанието на „Западната образовна офанзива*", која особено интензивен карактер добива од почетокот на оваа наша деценија, зафаќајќи ги сите поранешни европски социјалистички земји. Основна цел на оваа образовна офанзива е „преку нов начин на (пре)воспитување (re-education) да се промени начинот на размислување на луѓето ... и да им се доближат вредностите на западното општество преку реконструкција на наставните планови и програми" (Peter Bachmaier, Die Neue „Umerziehung" Bildungspolitik in Mitel-und Osteuropen 1989-1994). Овие зафати се означуваат со синтагмата „интернационализација на образованието", а основни обележја се: отварање на образованието кон Запад, односно давање „европска" димензија на образованието, проширување на наставата на странските јазици во сите училишта и отворање установи на билингвинални училишта, зголемена интернационална соработка, преземање на западни образовни програми и наставни модели и слично. Во нашата држава, моментално, се работи на околу десетина проекти чии носители се странски влади или разни фондации. Реализацијата на овие проекти, главно, се остварува преку разни семинари за кои се трошат огромни средства.

Нема сомневање дека странското искуство е важна претпоставка за реформските зафати на нашиот воспитно-образовен систем, но само под услов ако се води доволно сметка за нашиот општествен контекст и домашните образовни традиции.

Некритичкото прифаќање и пренесување на странските искуства и решенија, колку тие и да се успешни на домашен терен, може само да има негативни последици по однос на нашиот воспитно-образовен развиток.

Односот кон воспитанието и образованието е однос кон сопствениот развиток. Пред нашата наука стојат сериозни задачи, пред сè, да помогне во конституирањето на таков воспитно-образовен систем кој ќе одговара на нашиот општествен и културен идентитет и ќе ги задоволува современите потреби и барања на развојот и на општеството и на човекот.

Д-р Јован КОРУБИН

ОПШТЕСТВЕНАТА ТРАНЗИЦИЈА И ОБРАЗОВАНИЕТО

(социолошка рамка на ӣроблемоӣ)

Нашиот прилог за општествената транзиција и образованието го насловивме со додатокот „социолошка рамка на проблемот". Зошто социолошка рамка и зошто проблем?

Пред сè, затоа што долги години наназад, а не помалку и денес, образованието беше посматрано, многу често, како дел на една идеологија или, уште подобро речено, идеологизирана стварност во која, како и многу други сфери од животот, и образованието не беше предмет на објективна социолошка анализа. Тоа, истргнато од општиот социјален контекст и амбиент, останувaше резервирано, главно, за оние кои беа задолжени за него или, пак, за оние кои беа најнепосредно вклучени во она што го нарекуваме образовен процес, омеѓен пред сè со рамката на чисто педагошките и методичко-дидактичките аспекти негови . Доколку и не беше така и доколку образованието беше посматрано како дел на воспоставените општествени односи тоа, сепак, лебдеше во просторот на наведената идеологизирана стварност, со што неминовно, и тоа ја доживеа судбината на тие општествени односи: со сите свои доблести и животни радости што му ги носи на човекот се претвори, да го парафразираме Карл Манхајм, од идеологија во утопија. Во еден остров чии што жители поседуваат многу знаења но кои, доколку решат да го напуштат тој остров, со самото влегување во водата веднаш ќе сфатат дека не знаат само едно: да пливаат. Се разбира, за еден добар дел од нив можеби не сме во право. Транзицијата покажа дека има и такви кои научиле да пливаат и тоа многу добро. Но, само во матни води.

Ја употребивме таквата метафора не само заради тоа што пoсликовито да одразиме една состојба која ние ја нарекуваме „општествена транзиција" (иако е, можеби, многу поубаво да се каже едноставно „општествен преод") туку и за да потсетиме на сите оние тектонски општествени поместувања и турбуленции кои се случија и се случуваат и кои не го одминаа и образованието. Тие поместувања и турбуленции кои ние сакаме да ги смириме и донекаде да ги релативизираме,

барем реторички, со употребата на синтагмата „општествени промени", длабоко го нагризаа и ткивото на образованието, неговата вредност-сознајна компонента, ја пореметија неговата системска логика до степен на потполна образовна ентропија и ја погодија најдиректно неговата срцевина: детето и младиот човек. Или, како што тоа, со јазикот на дидактичката лирика, се вели: иднината на нашето општество. Со ова, се чини, се доближивме и до вториот дел од насловот. До одговорот на прашањето: зошто проблем?

Ќе се обидеме, во кратки црти, само да ги означиме и лоцираме оние социолошки детерминанти кои, барем за нас, се најзначајни не само за промените во сферата на образованието, туку и за неговата понатамошна судбина.

Пред сѐ, прифаќањето на пазарната економија не само што ќе ја определува сѐ повеќе физиогномијата на нашиот образовен систем, неговата внатрешна духовна структура, туку таа економија ќе ни открие, и се повеќе ќе ни открива, една нова суштина на образованието - тоа дека образованието, се повеќе, ќе треба да оспособува човек кој, и за себе и за општеството, ќе биде функционален за таа економија и кој, низ образовниот процес, ќе мора да стекнува и изградува конкурентни особини и способности, а не само пасивни знаења. Ќе го илустрираме тоа со следното: своевремено, низ задолжителната лектира, се вдахновувавме со текстот на Едмондо де Амичис „Биди добар се до смртта". Колку успеавме и успеавме да се однесуваме според таа девиза е друго прашање, но останува вистината дека новиот економски систем веќе врши духовно-структурно влијание во битието на образованието - не учи дека, пред сѐ, треба да бидеме ефикасни и рационални во животот. Лектира и понатаму ќе постои но од еден, можеби, друг вид. Од видот на онаа „биди добар бизнисмен".

Честер Фин помладиот ќе нагласи: просветата стапува на пазарот. И тоа за американското општество за кое тоа нешто, барем за нашите поимања, му е иманенто. Фин, всушност, зборува за државните школи кај кои воведувањето на еден вид школарина би значело нивно вклопување во пазарниот систем, воведување на пазарни сили во образованието при што би се зголемиле можностите за избор на школата и би се зголемил квалитетот на образованието[1]. Го споменавме Фин не заради сугерирање на некои конкретни решенија, туку за да укажеме на фактот дека пазарната економија, го сакале ние тоа или не, ќе го направи своето: ќе побара, порано или подоцна, промена и на многу сегменти на

образовниот систем, а не само негови ситни преправки.

За жал, пазарната економија во нашите транзитивни услови се пројави, барем во актуелниот момент, и како една первертирана и груба, па дури, нема да згрешиме ако речеме, примитивна форма. Промената на сопственичките односи, начинот на управувањето и располагањето со сопственоста се извршија на не сосема дефиниран и нормативно прецизиран начин што, покрај нам веќе познатите нешта во стопанството, доведе и до извесни, апсурдни образовно-финансиски пермутации: до претворање на образовниот процес во процес на собирање на пари заради пари, до пренаменување на училишните простори и објекти за необразовни цели, до појава на досега можеби непознати, образовно-економски привилегии и „профити" и какви се не други облици на „школска" пазарна економија. Зголемените права на раководниот органи во школските институции, непроследени со соодветна општествена контрола, го пренебрегнаа фактот дека располагањето со државниот имот и со средствата е само располагање со државни средства и ништо повеќе.

За социолошката рамка на нашата тема значајни се уште две прашања. Првото е во најдиректна врска со т.н. образовни шанси на поединецот и со идеалот на еднаквоста во образованието, а се однесува на феноменот на раслојувањето на транзиционите општества. Второто се допира до самата смисла на образованието и на неговите цели, а е во врска со односот на образованието и политиката. И едното и другото се, пак, во врска со личноста на поединецот и неговото право и слобода на избор во животот. Имено, и покрај тоа што во современите образовни системи се настојува, на овој или на оној начин, образованието да биде токму оној фактор кој треба, можеби, најмногу да придонесе во елиминањето на објективните општествени нееднаквости со тоа што ќе се дадат соодветни можности за школување и образовна промоција на општествената скала, во општествата на транзиција слојните промени се одразуват на посилен начин и во поглед на образованието. Со отворањето на можностите за школување вон од сопствената средина, давањето на можности за посетување на специјални курсеви, основањето на приватни училишта, воведувањето на „партиципација" и сл., се урна идеалот на егалитарното образование кое, во минатите децении се сметаше за една од најголемите придобивки, а тој идеал, сѐ уште, не е сосема заменет со соодветен систем на еднакви образовни шанси. Иако кај нас, во сегашниот транзиционен момент, не може да се зборува за некаква ста-

билизирана стратификациона структура, особено во смисла на постоење на општествени елити со вистинските атрибути за тоа, тоа не значи дека во иднина таквата стратификациона структура нема да биде создадена и, на свој начин, пренесена и во образовната сфера. Тоа, се разбира, и не е нешто невообичаено. Она што, во транзитивните услови е карактеристично и што треба да се надмине е, секако, постоењето на едно образовна стратификациона скала која се оформува не сосема во согласност со одредени реални статусни белези, туку, пред сè, со комбинација на материјалните услови, способностите на поединецот и непотизмот и личната снаодливост во користењето на шансите и со користењето на транзитивните регулативни празнини во системот. На тој начин улогата на образованието во општествената подвижност ја нема онаа улога која ја има во развиените и стратификационо стабилни општества.

Парадоксите на образованиот систем, да го употребиме изразот на еден од најугледните американски педагози Дерик Бок, во процесот на општествената транзиција се зголемија и со политичката плурализација и демократизација. Образованието, таа, можеби, најчувствителна сфера на општествениот живот, понекогаш се појавува како полигон на остварување на чисто политички цели. Навистина, уште пред десетина години Вилијам Џ. Рис, ќе укаже на фактот дека образованието е постојана тема и на политичките партии во САД, но, пред сè, во поглед на борбата на различни образовни концепции[2]. Кога, меѓутоа, таа борба на концепциски план ќе се претвори во борба за прагматични материјално-статусни прашања, за воспоставување на политичка контрола во образованието и образовните институции можеме да зборуваме за еден вид на политизација на образованието. Проблемот станува уште поголем и поненадминлив кога, пак, образованието станува средство за остварување на чисто политички цели и стратегии, за предизвикување етничко-културни тензии и конфликти при што, посебно би сакале да истакнеме, не се разговара со јазикот на образованието и образовните стандарди и критериуми, туку со јазикот на политиката. Оттука, во образовниот процес веќе со сета силина се наметнува потребата од создавање на претпоставки за еден нов вид на социјализација на личноста на младиот човек, на прашањата на неговото граѓанско оформување и соодветно политичко едуцирање во чиј центар ќе биде создавањето на плуралната, наспроти т.н. сестрано развиена личност. Во овој контекст само би укажале на фактот дека околу воведувањето на т.н. граѓанско образование кај нас многу нешта не се јасни во смисла на содржината и начинот

на тоа образование. Или, пак, можеби станува збор за нешто друго?

Прашањето го поставуваме и поради фактот што транзицијата со сета своја сила го изостри проблемот за промената на вредностите во општеството, но и проблемот колку сме ние подготвени тие промени да ги прифатиме. Пазарната економија, ширењето на политичките, етничките и другите граѓански права, не само што некои вредности ги преобразија, туку создадоа и нови. Она што, како човеково однесување и мислење, само до вчера беше несфатливо, одненадеж стана наше секојдневие. До вчера, на пример, поседувањето на поголеми материјални добра можеше да биде сметано за ерес, денес тоа е веќе доблест, знак на успешност и општествена промоција. Само тој факт веќе ги потресува силно темелите врз кои почиваше образованието, влијае на промената на целите на образованието допирајќи дури и до неговите методичко-дидактички норми.

Тие вредности промени, всушност, силно ја погодуваат догмата во нашата свест. Таа свест е ставена на големо искушение: да се остане на старите поимања, или тие да се напуштат? Таа дилема е особено изразена кај директните носители на образовниот процес - наставниците кои, колку да не ни е ова тврдење по волја, тешко се прилагодуваат кон вредностите на една нова стварност. И во други транзициони средини, а не само кај нас се укажува на појавата на одреден отпор кон иновациите, кон поширокото толкување на се она што се случува околу нас. Затоа и се вели дека наставниците „продолжуваат да играат двојна улога, јавувајќи се, од една страна, како водечка страна во образованието, без која е невозможно да бидат остварени промените, а од друга страна остануваат образовен актер кој најбавно се менува обидувајќи се да работат по старо во една друга реалност"[3].

На ова поле, се чини, престојат, можеби, најмакотрпните транзициони преобразби. Во тие преобразби, барем нам така ни изгледа, младите генерации необично брзо ги прифатија и ги прифаќаат промените и новите вредности од кои една од најзначајните е, се чини, прагматичноста. Ако е така, тогаш и во сферата на образованието се неопходни чекори кои ќе значат приближување до тој нивен нов сентимент. Тој сентимент се повеќе се доближува до мислата на еден од приврзениците на Џон Дјуи, на професорот по хуманистички науки Ричард Рорти дека улогата на школството се состои во тоа да се создадат образувани граѓани и самостојни личности кои сами умеат да го разликуваат доброто од злото, и кои, да ги наведеме и зборовите на социол-

огот Мајкл Хараламбос не го сакаат образованието кое сè уште се темели главно на начелото на „лонецот и тиквичката" при што наставникот поседува знаење и овластување да го предава и да ги полни празните тиквички - учениците[4].

Се надевам дека со наведените социолошки аспекти на односот општествена транзиција - образование ги допревме оние најосновни, за почеток на едно подолга расправа, прашања. Со нив, се чини, се допираат и најзначајните нерви на образованието кои се разгрануваат и го проникнуваат вкупниот негов корпус. Намерата, всушност, не ни е да ламентираме над она што било вчера или што е денес наша состојба, туку само да укажеме над што треба, со сета сериозност, да се замислиме. Дотолку повеќе што се сеќаваме на еден ваков сличен собир одржан пред пет години но организиран и воден од ученици каде што тие најотворено проговорија што очекуваат од образованието. Дали не доцниме малку зад нив и дали ќе успееме да ги оствариме нивните, а не само нашите очекувања?

Мислам дека одговорот лежи во неколку последователни мисли на веќе споменатиот Дјуи кој ќе рече: образованието е општествен процес...образованието е развој...образованието е подготовка за животот. Тоа е животот сам.

Забелешки:

1. Čester Fin, Prosveta stupa na tržište, „Pregled" br. 239/87 izd. Ambasada SAD, Beograd, str. 34-40
2. Рис Џ. Вилијам, Реформата на образованието во Америка во последниве 25 години, сп. „Погледи", Скопје, бр. 1/1987, стр. 77
3. Вълчев Румен, Вървим ли към отворена образователна система, сп. „Отворено образование", София, 1995/5, стр. 11
4. Види: Rorty Richard, Obrazovanje bez dogme, „Pregled" br. 251/1990; Haralambos Michael, Uvod u sociologiju, „Globus", Zagreb, 1989, str. 182

Д-р Илија АЦЕСКИ

ОПШТЕСТВОТО ВО ТРАНЗИЦИЈА, ЧОВЕКОТ И ОБРАЗОВАНИЕТО

Општеството во транзиција се наоѓа во една противречна, би рекле, драматична состојба. Секоја определба, или барем обид таа да се дефинира, се соочува со многу стапици, барем што се однесува на една можна социолошка определба. И што е уште позначајно, општеството во кое живееме уште долго ќе остане притиснато од наследството што го остави социјализмот во свеста, вредностите и однесувањето на луѓето, во сите сфери од животот. Периодот на премин (транзиција) во една општа определба се поима како време на рационални промени на институциите и воопшто основните правила на живот на луѓето. И *социјалистичкото општество* можеме да го разбереме како општество во транзиција, каде основна цел беше „ослободување на трудот", поттикнување на „непосредните производители" на вреден и креативен однос спрема трудот и општеството во кое, се сметаше дека луѓето со своето однесување, наместо од краткорочни, себични интереси ќе се раководат од долгорочни, „колективни интереси". Во *втората транзиција*, период на премин од социјалистичко кон претприемачко или несоцијалистичко, за некои капиталистичко општество, процесот се одвива во обратна насока-ослободување на приватната иницијатива, развивање на претприемачкиот дух, односно, процес на приватизација, и воопшто создавање претпоставки за формирање граѓанско општество по примерот на развиените земји.

Во една поедноставна форма, би рекле, идеално-типска формулација, кога говориме за односот на општеството во транзиција и образованието, или попрецизно, за реформа на образовниот систем, се наметнуваат неколку прашања: *прво*, сè уште не сме доволно свесни, иако секој човек како единка ги чувствува последиците, во позитивна или негативна смисла, за промените што се случуваат по 90-те години. „Обрасците на имитација", по примерот на развиените земји, сè уште личат на *процес на калемење* на нешта кои недоволно меѓусебно кореспондираат. Верувањето дека „транзиционите процеси" ќе се случат во своевиден

„институционален вакуум" и целосна слобода на изградба на новите институции, сè чини, повеќе или помалку, наидува на големи тешкотии. Кога говориме за образовниот систем тие експерименти се во фаза на реализација на парче, без храброст да се зафати системот во целина. Тоа нè води кон *основниот заклучок* дека општеството, за кое треба (или би било пожелно) да се гради образовен систем, сè уште е во сферата на „имитација", на приспособување, пресликување на институциите, вредностите и нормите на развиениот свет.

Второ, кое нужно се надоврзува на претходното, а кое по логиката на односот општество-образование, се однесува на местото и улогата на воспитно-образовниот систем во општеството: дали образованието како потсистем ќе преземе дел (можеби и најголем дел) во формирањето на претпоставките на новиот глобален систем, врз нови принципи, вредности и норми?

Училиштето, по својата природа е *ограничена установа*, и нема целосна власт над животот на поединецот. Тоа е дел од еден поширок систем на институции кои имаат значајно влијание врз поединецот. Да ги споменеме само семејството, масовните медиуми, црквата и слично.

Прашање е дали е голема заблуда, денес, да се очекува дека образованието ќе може да го *пpероди* општеството, или дека ќе биде во состојба да создава *нов тип на личност* во духот на новите вредности соодветни на граѓанското општество?

Ако се согласиме со сфаќањето дека целта на школувањето е да ги развива интелектот, способносите за размислување и донесување судови и решенија за сложени прашања, тогаш апсолутно се наметнува потребата од *радикални суштински реформи на воспитно-образовниот систем во општеството во транзиција.*

Прво, дизајнирањето на новиот систем во економијата и политиката претпоставува радикални промени и во образовниот систем. Новиот тип на општество, *општеството во транзиција* се разликува од социјалистичкото (колективистичко) општество во однос на повеќе карактеристики. Ако за социјалистичкото општество главна карактеристика е неговата „затвореност", и претставува заедница на луѓе чии потреби се суштински истородни, новото претприемачко општество е „отворено", го формираат луѓе со различни индивидуални потреби, и што е уште позначајно, тоа е диференцирано, и опстојува не како хармонична целина, туку е, пред сè, неурамнотежено, неусогласено и раслоено.

Значи, станува збор за една радикална, револуционерна промена која е непозната во досегашната историја, и, сè уште немаме јасна претстава, дали „обрасците на имитација“ ќе допрат до суштината на реформите во една позитивна насока. Пример, пресликувањето на законите од развиените земји не го намалија криминалот, приватизацијата сè уште не ги дава очекуваните економски ефекти, повеќепартиската демократија сè уште не се доживува како повеќе демократија, меѓуетничките конфликти не само што не стивнуваат, туку се разгоруваат и пренесуваат во повеќе подрачја од животот и слично на тоа.

Второ, културните претпоставки на новото општество не само што не се развиени, туку и понатаму опстојува тенденцијата кон понатамошно зацврстување на елементите на колективистичката идеолошка ориентација.

Што е она што ќе биде од судбинско значење за развојот на општеството во транзиција, а кое непосредно ќе произлезе од системот на образование или ќе се надоврзе на тој систем? Несомнено тоа се *заедничките вредности* што произлегуваат од цивилизациските придобивки воопшто, но и од специфичностите кои се карактеристични за една култура и општество, какво што е македонското. Можеби и не е толку значајно, колку денес навистина постои демократија во општеството, колку што е значаен степенот на вклученоста на луѓето во изградбата на новиот систем, односно јачината на чувствата дека секој поединец го вложува максимумот за работите што се од *општ интерес*. Но, ако денес е нешто проблематично, тоа е токму разбирањето на општиот интерес. Што, всушност, преставува тој, во услови кога индивидуализмот како „нова“ идеолошка матрица го потиснува колективизмот? Како да се создадат претпоставки за непречено функционирање на *новите правила на игра*? И на кој начин образованието ќе го даде сопствениот придонес во формирањето на новиот човек, пред сè, свртен кон самиот себе-состојба која го преферира правото на личен живот и лично мислење, кога се уважува автономноста и рационалноста, личната и финансиската сигурност, нешто што е неспоиво и спротивно на колективистичката култура.

„Културната рамка“ на транзицијата се уште е украсена со вредности на „егалитарниот синдром“, и не случајно успехот на реформите во земјите во транзиција се поврзува со брзината на усвојувањето на вредностите на „индивидуалистичката“ култура.

Всушност во општеството во транзиција се врши „калемење на

пазарната економија на колективистичкиот тип на култура". Во образовната сфера сè уште се вршат подготовките за тој чин, кој, без сомнение, е многу посложен процес отколку приватизацијата на општествената сопственост или воспоставувањето на политичките институции. Некои тенденции во сферата на реформите на образованието се доволен сигнал дека, во крајна линија, радикални промени може да има под претпоставка, ако се формира доволно *критичка маса* реформатори-субјекти, внатре во системот, а не она што доаѓа однадвор, со готови рецепти. Универзитетот е очигледен пример за тоа: сè уште преовладуваат оние кои се за status quo, постојат само индивидуални напори нешто да се направи, кое ако ништо друго барем е нешто друго од постојното, кое и не мора да значи нешто значајно; но за еден концепт, кој значи суштинска промена, не може да се говори.

Трето. Што треба да со очекува од образованието, кога општеството се наоѓа во една сложена, противречна, драматична состојба на радикални промени? Во таа смисла се можни повеќе насоки на размислување, во зависност од тоа врз што, во суштина, го базираме нашето мислење: *прво*, трансформацијата на образовниот систем е процес кој би требало да ги следи реформите во општеството во целина, особено во економијата, а посебно тоа се однесува на Универзитетот, кој независноста не може во иднина да ја „брани" со тоа што ќе стане надвор од главните текови во општеството.

Независноста најмалку значи изолираност, особено во услови кога 90% од научниот кадар на една држава е лоциран на Универзитетот и во главниот град на државата; *второ*, ако тргнеме од ставот дека главната функција на образованието е да ги пренесе вредностите и нормите на едно општество на помладите членови, („процес на создавање навики и ставови"), тогаш, навистина се соочуваме со една сложена ситуација: општеството во транзиција се наоѓа во фаза на формирање на нови вредноси кои се значајни за едно општество од развиен граѓански тип , а кои, на овие простори каде што живееме никогаш не биле присутни во доволна мера.

Македонското општество на почетокот на 20-от век кое беше во една состојба на традиционално полуфеудално општество, преку воспоставувањето на социјализмот на средината на векот, се најде за педесетина години пред вратите на првобитната акумулација на капиталот, на неговиот крај. Историјата на прединдустриската, индустриската, постиндустриската цивилизација, Македонија ја доживува во згусната

форма.

Образовно-воспитниот систем, во услови на суштинско нарушување на сите вредности, на раслојување и класна поделеност и нова прераспределба на националното богатство, во услови на формирање на нов политички систем и усвојување нови принципи на демократија и кога развиениот свет се наоѓа пред прагот на нови предизвици под влијание на информатичката револуција, се наоѓа во една специфична, може да се каже *историска мисија во процесот на формирање на нов човек и ново општество*. Имено, со напуштањето на идеологијата на колективизмот во центарот на вниманието се најде поединецот, неговата слобода, аспирации и потреби. Тоа претпоставува и потрага по нови правила кои на еден „природен“ начин ќе ги премостуваат индивидуалниот и општествениот интерес, и тоа во услови кога голем дел од луѓето живеат со сфаќањето дека она што создавано во изминатиот половина век им припаѓа на сите подеднакво. Таа состојба е голем предизвик за реформите во образованието и воспитанието. Дали, во центарот на вниманието на хуманистичката наука ќе се најде основното прашање-што значи да се биде човечко суштество во услови на преголема сиромаштија за мнозинството од една и раскошот, луксузот, богатството, моќта за едно одбрано малцинство, од друга страна.

Македонското општество е сложена мултикултурна, мултиетничка и мултирелигиозна заедница. Воспитно-образовниот систем, од основното училиште до универзитетот, постојано треба да создава претпоставки за надминување на политичките, културните, верските и националистичките препреки кои луѓето ги раздвојуваат и гетоизираат. Реформата на воспитно-образовниот систем мора да биде насочена кон формирање на толерантна, творечка и слободна личност, а тоа може да го постигне само ако формира личности кои мислат недвосмислено, длабоко и широко за прашања кои се од фундаментален интерес за опстанок на оваа земја во која живееме. Оттаму доаѓа и значењето на хуманистичкото образование во услови на револуционерни промени на општествениот систем кое е во функција на развивање на способноста за вреднување во духот на демократијата, праведноста и толерантноста.

Д-р Марија КОСТОВА

РАЗВОЈОТ НА ВОСПИТАНИЕТО ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА ВО УСЛОВИ НА ОПШТЕСТВЕНИ ПРОМЕНИ

Современите општествено-политички, економски и други промени во нашето животно опкружување со сета своја актуелност ги наметнуваат прашањата за тоа ШТО треба да се промени во сферата на воспитанието и образованието и КАКО да се направат тие промени за да може воспитанието да се стави во функција на новите општествени барања, и уште повеќе, тоа да стане фактор на вкупниот општествен развиток.

Во пристапот кон оваа проблематика најпрво се наметнуваат повеќе прашања и тоа:

1. Прашањето за карактерот на промените.

Во оваа смисла треба да се одговори на прашањата за тоа дали ќе се оди со мали корекции во воспитно-образовниот систем, со одземање или додавање на некои содржини во наставните програми или додавање на некои наставни предмети (што всушност и се прави последниве години), или треба да се размислува за реформа во сите сегменти на оваа значајна општествена дејност.

Доста значајно е и прашањето за тоа како треба да се третираат промените, поточно, дали на промените ќе им се пристапи како на нешто што се прави еднаш или на еден определен начин, или тие ќе се разгледуваат и третираат како континуирана категорија која бара постојана мобилност, испробување на различни модели, пристапи, начини на работа и сл. постојано испитување и преиспитување на постојната практика, следење на барањата на општествениот развиток, промените во сферата на работата, вредносните ориентации итн.

Одговорот на ова прашање не е и не може да биде едностран и едноставен. Точно е дека новите општествено-политички и економски промени во нашето општество бараат коренити промени во некои сегменти во сферата на образованието и во оваа смисла треба да се определи што е она што треба да претрпи такви промени. Од друга страна, би било сосема погрешно ако на промените им се пристапи како на нешто

што се прави еднаш без оставање можности за нивно прифаќање како постојана неминовност, поточно како на категорија која постојано мора да ги следи системот и процесот на воспитанието и образованието.

2. Дали е оправдан пристапот во наши услови да се пресликуваат најразлични модели на работа кои се применуваат во некои други земји со развиена демократска практика, занемарувајќи ја при тоа сопствената традиција во оваа област на општествена дејност и специфичностите на нашите услови на живот и работа.

Одговорите кои се даваат на ова прашање не се единствени. Имено, не се ретки размислувањата од различни автори кои се баваат со оваа проблематика дека по прашањето за тоа каков треба да биде нашиот воспитно-образовен систем нема потреба многу да се размислува и дека во светот постојат позитивни искуства и модели кои треба да се преземат и на тој начин успехот во оваа сфера од општествената дејност нема да изостане. Меѓутоа, не се помалку присутни и оние размислувања кои одат на линија да се почитуваат сопствените искуства и сопствената традиција, туѓите искуства претпазливо да се испитуваат и сите новини да се адаптираат на нашите посебности.

3. Дали промените во воспитанието ќе ги вршиме поаѓајки од моменталната ситуација на „кризи“ (општествена, политичка, економска, вредносна, морална, културна и сл.), или врз основа на проектирани визии за идниот развој на земјата, имајќи го при тоа предвид фактот дека оние кои ги воспитуваме денес ќе живеат и утре во некои поинакви услови.

Се чини дека би се направила огромна грешка ако системот на воспитанието и образованието се прилагоди само на моменталните ситуации во различните сфери на општествено живеење и моменталниот техничко-технолошки развој на земјата без да се имаат предвид општите движења на општеството и производството. Меѓутоа, визиите за идниот развој на општеството и оттука и на воспитанието не смеат да бидат произволни и парцијални туку тие треба да се засноваат на детални анализи на можностите и постигнувањата во сите сфери на животот и работата кај нас.

4. Дали процесот на современите промени во воспитанието може да се разгледува како феномен одвоен од севкупните процеси на помали или поголеми реформски зафати на нашето воспитание досега.

Сосема е сигурно дека секој реформски чекор треба да се разгледува како процес со своевиден континуитет. При тоа неминовно е

критичко преиспитување на сето тоа што досега е направено, но да се отфрла секој вид на критизерство и негирањето на сите придобивки во оваа област.

Втор момент во пристапот кон промените во воспитанието е согледувањето на основните претпоставки кои ги детерминираат тие промени.

Во овој контекст на прашања посебно значење има прашањето за тоа дали треба да се задржиме само на моменталните прилики кои ги условуваат сегашните промени во сферата на воспитанието или на сите оние претпоставки кои условуваат или ќе условуваат развој на воспитанието.

Во функција на општиот развиток на воспитанието прифатлив е пристапот кој укажува на севкупноста на услови, ситуации, фактори и сл. кои го, или ќе го детерминираат патот на промените во воспитанието.

Во оваа смисла современите промени во воспитанието треба да се разгледуваат како функција на технолошките, структурните, економските, демографските, социјалните и политичките промени и услови, но и на претпоставките од педагошко-психолошки карактер.

Како основна претпоставка од која зависат сите промени во сферата на воспитанието и се во функција на неговиот развиток и во функција на развитокот на општеството и човекот избива технолошкиот развој во современиот постиндустриски период, кој условува промени во карактерот на работните функции на човекот и во карактерот на производството.

Во оваа смисла најкратко можеме да кажеме дека работата во автоматизираното производство води кон еманципација на човекот и негово оддалечување од тешката физичка работа, од гломазните и унифицирани машини за работа и директниот контакт со производната работа, кон активностите кои претпоставуваат развиени способности за управување, програмирање, организирање, креативност и сл.

Производството во т.н. постиндустриски период ги губи карактеристиките на гломазни фабрички системи со униформирани работни обврски за сметка на помали системи со променливи работни задолженија, а тоа значи надминување на тесно специјализирани работни профили за сметка на работен кадар со доста широко општо и стручно образование кој ќе може брзу да се преквалификува, доквалификува и адаптира на новите производни барања и ќе биде оспособен за прием на нови информации во текот на целиот живот. Се повеќе се губи

интересот за ниско образован кадар за сметка на зголемените потреби од инженерски високо образовен кадар со развиени способности за креативност, иноваторство и тимска работа. Евидентната појава во високо развиените земји денес е и зголемената потреба за занимања од терцијален карактер.

Тоа значи дека современото производство бара воспитание кое ќе ги развива човечките ресурси. Таквите барања наметнуваат и нови барања пред воспитанието, кои значат коренити промени во неговата системска, концепциска и организациона поставеност, но и промени во пристапите и начините на воспитно-образовната работа.

Една од основните претпоставки за промена на системот на воспитанието и образованието се и промените во општествено-политичкиот и економскиот систем во нашата земја. Настојувањата кон изградба на демократско општество условуваат и промени во воспитанието и образованието од редефинирање или дефинирање на целта и задачите на воспитанието до промени во системската и концепциската поставеност на воспитанието и образованието како и промени во начините и методите на воспитно-образовната работа.

Промените во сферата на воспитанието и обртазованието во нашата земја во голема мера се детерминирани и од современите тенденции на воспитанието и образованието во светот и достигнувањата на педагошката, психолошката и другите науки. Затоа, ако сака да стане сериозен фактор на општествениот развиток нашето воспитание е неминовно упатено на потребата да ги следи овие тенденции.

Доста сериозен проблем на овој план е прашањето за определување на целта на новото воспитание. Интеграцијата на социјалната и индивидуалистичко-персоналистичката концепција во определувањето на целта на воспитанието значи формирање на човек со развиен индивидуалитет, но и човек способен да живее во заедница со другите луѓе и да ги почитува општествените норми и барања. Настојувањето за формирање на човек со такви особини на личноста, меѓутоа, не може да се ограничи само на декларирањето на таквата цел. Напротив, пред воспитанието и општествената заедница се поставуваат цела низа на задачи кои се во функција на обезбедување на основните претпоставки кои ќе овозможат реализирање на поставената цел, зошто таквата воспитна цел не може да се оствари со досегашните традиционални начини, методи и средства на воспитно-образовна работа.

Со сета своја актуелност, денес, пред науката се наметнува и про-

блемот на изградување на нов систем на вредности како претпоставка за надминување на моменталниот своевиден вакуум во оваа сфера и надминување на вредносната криза кај младите и воопшто кај луѓето. Еден цел систем на вредности кој важеше за претходниот општествен систем го изгуби своето значење, а отсуството на конституиран нов систем на вредности во голема мера ја отежнува воспитната работа.

Во осврвтот кон потребата од промени во воспитанието и образованието кај нас ќе направиме напор да ги одвоиме и барањата кои ни се чинат приоритетни во настојувањата да се промени оваа сфера на општествена дејност. Притоа ги истакнуваме барањата за:

- демократизацијата на образованието, сфатена пошироко од барањето за давање еднакви можности за пристап во системот и нејзиното прераснување од социјален во педагошки проблем;

- покачување на квалиетот на воспитно-образовната работа во смисла на воведување нови облици на работа кои соодвестуваат на современите барања на образованието, работата и животот;

- осовременување на системот на средното образование во правец на надминување на тесната специјалност и формирање на такви профили кои ќе можат бргу да се адаптираат на новите технолошки потреби;

- разрешување на дуализмот помеѓу социјализацијата и персонализацијата;

- формирање на квалитетни интерперсонални односи помеѓу субјектите во воспитно-образовната работа;

- за воспитно-насочувачка работа на наставникот;

- проширување на мрежата на неформални облици на образование и нивно поквалитетно испреплитување со формалното образование;

- воспоставување на поквалитетни и поразновидни облици на соработка на училиштето со семејството и другите воспитни фактори;

- прераснување на училиштето од училиште кое дава знаења во училиште кое формира и воспитува;

- индивидуализација на воспитните постапки и диференциран пристап кон учениците без страв од елитизам или специјален пристап;

- мултикултурно образование како претпоставка за поквалитетни меѓунационални односи, меѓусебно запознавање и почитување на специфичностите на развојот и традицијата;

-промени во оспособувањето и усовршувањето на наставничките

кадри како претпоставка за промени во воспитно-образовната работа во училиштето;

- промени во организацијата на наставната работа во правец на доведување на секој ученик до личен успех, формирање на стимулативна клима за учење, обезбедување на поквалитетно проверување на знаењата на учениците и нивно вредување и сл.

На крајот истакнуваме дека промените во воспитанието треба да бидат ослободени од секаков волунтаризам и импровизција, што претпоставува ангажирање на најкомпетентни стручњаци од педагошката наука и успешни практичари и експериментално проверување на сите новини кои ќе се воведуваат во сферата на воспитанието и образованието.

Д-р Трајан ГОЦЕВСКИ

ВОВЕДУВАЊЕ НА НОВИОТ ЕКОНОМСКИ СИСТЕМ И ВОСПИТАНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО

1. **Наместо вовед:** Ако се направи анализа на настаните кои се случија во последната деценија на 20-от век, а кои оставаат трајни белези на вкупните односи во општеството, се, секако, оние сврзани со воведувањето на новиот политички и на новиот економски систем во земјата. Овие промени до темел ги нарушија веќе воспоставените вредносни матрици во сите области на живеење според кои функционираше претходниот систем , и бараат воспоставување на нови, кои, пред сè, ќе се воспоставуваат според принципите на слободниот пазар и пазарните законитости. Во рамките на овие промени, секако дека најсложени се проблемите со кои се соочува младата популација, која неретко ја нарекуваме нашата иднина. Имено, во периодот на т.н. транзиција, младата генерација се соочи со нова стварност која значи неизвесност на сите страни и во сите средини: во семејството, во училиштето, на факултетите, на работното место, во објектите за забава, на улица,... Меѓутоа, иако овие промени се нужни и неизбежни, и расправата по нив, а уште повеќе решенијата, се макотрпна, сложена и интердисциплинарна работа, сепак, кон нив се приоѓа парцијално и лонгитудинално, што може до крајни граници да ги усложи и така сложените односи во оваа сфера.

Еден дел од овие промени нужно се однесува и на промената на економските односи во сферата на воспитно-образовниот, научно-истражувачкиот и едукативниот систем во земјата. Имено, новите односи пред сè, мора да создадат конкуренција и во овој сектор, се отвара пазар на работната сила кој постојано ќе бара подигање на нивото и степенот на образование, негово постојано осовременување и прилагодување кон понудата и побарувачката на работна сила. Со еден збор повеќе не може да се зборува за апстрактни категории во сферата на подготвувањето на кадрите, туку напротив за конкретни профили прифатени и вреднувани од работодавачите. Се разбира овој премин кон новите економски односи ниту оддалеку не е едноставен и краткотраен процес, туку напротив сложен и долг процес, кој нужно бара: осовременување на

образовната технологија и модернизација и опремување на воспитно-образовните, научно-истражувачките и едукативните институции според светски прифатени стандарди и правила за верификација на стекнатите знаења.

Конкуренцијата на пазарот на работната сила неминовно ќе ја изостри и конкуренцијата помеѓу институциите од оваа сфера, што нужно ќе доведе до зголемување на квалитетот и современоста на образовната понуда. Тоа ќе биде неопходно, бидејќи од тоа ќе зависи и рејтингот но и материјалната положба на образовните, едукативните и научно-истражувачките институции и поединците во нив. Конкуренцијата треба да ги исфрла од игра оние институции кои нема да можат да се прилагодат кон новиот пазарен амбиент и кон барањата на пазарот на работната сила.

Поради тоа новиот економски систем бара промени во сите домени на работење и однесување на институциите од областа на воспитанието, образованието , истражувачката и едукативната сфера. Притоа како најбитни се:

а) промена на позициите на самите институции,

б) промена на материјалната положба на институциите,

в) промена на кадровската структура,

г) промени во планирањето на дејноста,

д) промени во менаџментот на институциите,

ѓ) воведување на флексибилни наставни планови програми,

е) осовременување на профилот на кадрите и сл.

2.**Новите економски односи и образованието:** Со самото конституирање на Р.Македонија како самостојна држава, се наметнува и потребата од комплексно согледување на односите и тенденциите во воспитно-образовниот, научно-истражувачкиот и едукативниот систем и нивно прилагодување на новите економски односи кои настанаа со воведување на новиот економски систем. Во рамките на тоа како приоритетни задачи се поставуваат:

а) воспоставување на современ и флексибилен образовен систем, примерен на новите општествени и економски односи,

б) воведување на нов, современ менаџмент во тие институции,

в) осовременување на наставните содржини, форми и методи на работа,

г) обезбедување на компатибилност со системите на останатите држави кон чии интеграции се стреми нашата земја,

д) поставување на светски стандарди за верификација на стекнатите знаења, и

ѓ) афирмација на пазарот на работна сила како инструмент за верификација на дејноста на образовните институции.

Како клучно прашање на промените кои треба да настанат во сферата на економските односи во оваа област е секако редефинирањето на воспитанието, образованието, научно-истражувачката и едукативната дејност. Имено, тие од потрошувач, товар на стопанството, непроизводна дејност и сл. како што беа третирани досега, треба да добијат третман на создавач на националното богатство. Како директна производна сила, која е во функција на создавање на нови вредности, а не потрошувач на нив. Мора да се утврди цена на образованието како трошок на општествената репродукција, кој дава просперитет а не кој води кон стагнација. Тоа значи дека оваа дејност треба да се дефинира како своевиден развоен ресурс од првоскуразредно значење за вкупниот развој и просперитет на државата во целина.

Според тоа, воведувањето на нов економски систем во државата неминовно води кон процес на иновирање, осовременување и воведување на пазарната економија и во воспитно-образовниот, научно-истражувачкиот и едукативниот систем на земјата. Тие промени се сложени и треба да опфатат неколку глобални прашања, како што се:

а. Во новиот пазарен амбиент, во кој делува и воспитно образовниот систем на државата, потребно е да се утврдат стандарди и нормативи во образованието, кои ќе ги верифицира државата преку соодветен надлежен орган. Утврдените стандарди и нормативи треба да бидат обврзни за сите институции кои се занимаваат, или, пак, сакаат да се занимаваат со воспитно-образовна, научно-истражувачка или едукативна дејност. Оние кои нема да ги исполнат пропишаните стандарди, без разлика на причините и желбите, нема да добиваат лиценци за работа. Стандардите и нормативите мора да важат и за приватните и за државните образовни институции. Стандардите и нормативите исто така мора да бидат сообразени со две основни барања и тоа: барањата на пазарот на работната сила и со барањата или пошироките интереси на државата која ги застапува пошироките национални интереси кои најчесто пазарните законитости не ги почитуваат.

б. Институциите кои се занимаваат со оваа дејност, треба да донесат нови наставни планови и наставни програми за сите степени и за сите видови на образование според кои ќе се профилираат струките и зани-

мањата, и според кои ќе се одвива воспитно-образовниот, сознајниот и практичниот процес. Сето тоа треба да биде во согласност со понудата и структурата на работни места кои ги нудат работодавачите. Образовната понуда треба да се усогласи со ови барања. Исто така наставните планови и програми треба да бидат стандардизирани, усогласени со светските тенденции и верифицирани од надлежна стручна институција, па потоа применувани во образовниот процес. Во овој домен спаѓа и потребата за задолжителната контрола на стекнатите знаења кои се основен критериум за рејтингот на соодветната образовна институција, а со тоа и за нејзината економска положба, во услови на пазарно стопанство.

в. Во рамките на вкупните промени во економските односи во образовната сфера, а со цел да дојде до пазарната валоризација на образовните услуги кои ги нудат институциите од оваа област, како нужност се наметнува утврдување на цена на образовните услуги која ќе се прифаќа или не, на пазарот. Цената треба да биде позната за сите видови на образовни услуги за сите степени и нивоа на образование. Во принцип секоја институција која пружа образовни услуги , по обем и по пропишан квалитет, треба истите да ги наплати од корисниците на услугите, се разбира ако тие ги прифатат. Прашање е на системот како ќе се обезбедат средства и од кои извори за плаќање на цената на образовните услуги, за што ќе стане збор понатаму.

г. Во сегашната практика на замјите со развиени пазарни економии, постои разгранет систем на финансирање на образовните услуги. Поради тоа и кај нас е потребно да се утврди кој степен, вид и ниво на образование ќе оди на целосна пазарна валоризација, односно конкуренција, кој дел ќе остане во целосни ингеренции на државата а кој ќе оди комбинирано. И овој процес на диференцијација треба да заврши што е можно побрзо, со цел да се создадат услови за нов пазарен амбиент на работа во сите степени на образование, при што успешните ќе одат напред додека останатите или ќе се преструјуваат или, пак, ќе пропаѓаат. Овој процес е неминовен поради потребата од постигање на нужна економска ефикасност во областа на воспитанието, образованието, научно-истражувачката и едукативната дејност кај нас, кој пак е неминовна за формирање на кадри за современи услови. Едноставно речено, кадри за новото време, од една страна, можат да формираат само модерни, современи, флексибилни, економски ефикасни и меѓународно признаени образовни, научно-истражувачки и едукативни институции, а

од друга пак страна, само такви кадри можат да го поведат развојот на земјата по нагорна линија. Оттука предизвикот за промена на економските односи и во оваа сфера се наметнува како задача од првоеразредно значење за стопанскиот и општо-цивилизацискиот развој на нашата земја.

3.**Можни модели за покривање на цената на образовните услуги:** И покрај општите тенденции за глобализација на економските односи и системи, во регионални и светски размери, сепак, се издиференцирани неколку модели за покривање на трошоците на образовните услуги. Без претензии за детално прикажување на тие модели, ќе се задржиме само на основните постапки кои се применуват во земјите со развиени пазарни стопанства, кои нетреба да се сфати дека се предлагаат како готови решенија за пресликување и кај нас, туку напротив се нудат само како појдовна основа за воспоставување на нови економски односи во образовната сфера во нашата држава. Тие решенија во основа се движат во следните рамки:

а. Во рамките на финансирање на јавните потреби, преку државниот буџет и буџетите на локалните власти се обезбедуваат средства за финансирање на инфраструктурата која има пресудно значење за квалитетот на кадрите кои се подготвуваат за следните степени на образование и за пазарот на работната сила. Таа инфраструктура во основа се однесува на примарните и секундарните потреби на воспитанието и образованието, подршката по сите основи на талентираните и за посебните кадри од интерес на државата. По степени на образование државата по правило го финансира: дел од предучилишното воспитание; целосно основното образование; дел од средното образование и дел од високото образование. Колкав дел од кој степен на образование ќе финансира државата зависи од многу фактори, а како пресудни се: образовната политика на земјата, традициите, развиеноста и сл. Практиката покажува дека овој дел на средства за финансирање на образовните услуги, структурно, зазема најголемо учество во вкупните средства наменети за ови потреби, околу шеесетина проценти.

б. Следниот извор на средства преку кој се финансираат образовните услуги се нарачките од страна на стопанските и други субјекти за обезбедување на разни образовни услуги. Тука, пред сѐ, спаѓаат нарачките од страна на: претпријатијата, други економски субјекти, владини и невладини институции, фондации, политички субјекти, научно-истражувачки институции и сл. Образовните услуги во овој случај ги

плаќаат самите нарачатели, според пазарните услови и однапред утврдените стандарди и нормативи кои треба да ги исполнуваат институциите кои ги обезбедуваат образовните услуги. По правило образовните услуги што се бараат од овие нарачатели се однесуваат најмногу на: дообука, преквалификации, учење низ работа, оспособување на извршители за специфични работни задачи и технолошки процеси, подготовки за полагање на разни испити, подготовки за разни должности и сл. Според податоците на одреден број европски земји, овој извор на средства учествува од 5 до 15% од вкупните средства потребни за образовната понуда на тие земји.

в. Следниот извор на средства од кој се финансира образовната понуда е научно-истражувачката и апликативната дејност која ја практикуваат институциите од оваа сфера. Нарачатели на вакви услуги можат да бидат: Парламентот, Владата и владините органи и институции, меѓународни институции и фондации, невладини институции, политички субјекти, економски субјекти, здруженија на граѓаните и граѓани. Оваа форма на обезбедување на средства има непроценливо значење и за самата дејност на воспитно-образовните, научно-истражувачките и едукативните институции, кои со истражувачката и апликативната дејност држат чекор со најновите трендови во својата област, со што и нивните услуги имаат поголема вредност на пазарот. Искуствата покажуваат дека од овој извор на средства се обезбедуваат од 10 до 20% од потребните средства за финансирање на образовната дејност.

г. Како извор на средства за финансирање на образовните услуги во земјите со развиени пазарни стопанства се јавува и покривањето на трошоците од страна на кандидатите, или кај нас партиципација или самофинансирање. Оваа форма се практикува кај приватните универзитети и училишта, кои во основа имаат елитен карактер. Искуствата покажуваат дека овој извор на средства за финансирање на образовните услуги зема учество помеѓу 3 и 5% од вкупно потребните средства во државата.

Со отворањето на вратите на конкуренцијата во воспитно-образовната, научно-истражувачката и едукативната сфера, сè повеќе се изоструваат критериумите и условите кои мора да се исполнуваат за да се отвори приватна институција од оваа дејност. Искуствата од другите земји покажуваат дека колку се навлегува подлабоко во сопственичката трансформација и пазарната економија, учеството на приватната иници-

јатива, а со тоа и на конкуренцијата и во оваа област станува реалност, особено во одредени степени и видови на образование.

Таквата положба ја наметнува и потребата од промени во организацијата, управувањето и раководењето со овој систем. Искуствата покажуваат дека е неможно да се практикува приватната иницијатива и здравата конкуренција во воспитно-образовната, научнно-истражувачката и едукативната дејност, без воведување на претприемаштвото и современиот менаџмент, како современи процеси на пазарното работење. Оттука воведувањето на нови форми на организација и управување, приватната иницијатива современиот менаџмент во оваа дејност не е само обична теза туку економска нужност, без која нема економски ниту друга ефикасност во работата.

4.**Човековите ресурси и образованието**: Поновите истражувања во доменот на стопанскиот развој покажуваат дека нематријалните фактори на развој во кои спаѓаат: кадрите и нивото на нивната стручна подготвеност, научно-истражувачката дејност и нејзината апликативна вредност, управувањето со процесите и системите, и сл. заземаат се поголемо структурно учество во создавањето на новите вредности во државите. Така, според некои истражувања кај средно развиените земји влијанието на овие фактори врз порастот на производството влијае со над 1/3, додека тоа влијание кај високо развиените земји надминува 2/3. Поради оваа реалност денеска непостои земја која не посветува посебно внимание на човековите ресурси и нивната улога во создавањето на општата благосостојба на земјата како крајна цел на нивниот развој. Притоа теоријата посебно влијание му посветува на овој ресурс, како на економски фактори на развојот од прворазредно значење, набљудуван од неговата квантитативна и квалитативна страна.

За нас од особено значење се квалитативните особености на човековиот ресурс, кој ги опфаќа, пред сè, следните својства: квалификационата, образовната, староснaта, работоспособноста и останатите релевантни структури за обезбедување стабилен и динамичен стопански развој. Така во теоријата се вели дека без максимално можна корисна употреба и унапредување на човечкиот ресурс во производството и услугите, и без оптимален развој на нивната стручност, знаење и способност, не е можно да се постига забрзан економски и вкупен општествен развој на една земја. За да се остварат овие цели потребно е:

а) да се води ефикасна политика на развој и перманентно унапредување на знаењето, стручноста и талентираноста кај работната сила,

што во основа е задача на воспитно-образовниот систем на земјата и,

б) да се изгради вредносен систем за правилна употреба и вреднување на знаењето, стручноста и способноста во процесот на трудот на сите нивоа.

Оттука се поставува и прашањето за оспособеноста на нашиот образовен систем за зголемување на знаењето, стручноста и способноста на човековите ресурси со кои располага земјата и за нивно вклучување во стопанскиот развој на земјата. За големиот предизвик што се поставува пред образованието за зголемување на работната способност на граѓаните, зборуваат и следните показатели изнесени во Женева на Конференцијата за примена на науката и технологијата во стопанството (1992 год.). Имено, зголемување на работната способност на работоспособните граѓани, кое се појавува како резултат на образованието, се однесува на следниот начин:

а) без образование...........................1

б) со основно образование...........40

в) со средно образование...........100

г) со високо образование...........300

Или, накратко речено, од опсежните истражувања се дошло до заклучок дека: ако кај работник без образование работоспособноста се означени со коефициент 1, тогаш со завршување но основното образование работоспособноста кај човекот се зголемува на 40, со завршување на средно на 100 и со високо образование на 300. Тоа значи соодност 1:40:100:300.

Според тоа воспитно-образовниот, научно-истражувачкиот и едукативниот систем се наоѓаат пред големиот предизвик, или продуктивно и ефикасно да го стават во функција на економскиот развој човековиот ресурс со кој располагаме, или да останеме само со квантитативните аспекти на тој ресурс, но кои не нудат позабрзан стопански развој кон кој тежнее секоја земја. Ако се определима за првото решение, тогаш тоа е и излезот на самото образование од зоната на анонимност и стереотипност кон зоната на просперитет, која ќе го зголеми неговиот авторитет и материјална основа.

5.**Треба да почнеме од почеток:** Со оглед на фактот што пазарната економија и условите за живеење во амбиент на пазарната економија претпоставува нова филозофија на однесување кон нештата, покрај прилагодивањето на образовниот систем за работа во такви услови, потребно е да се изменат наставните содржини и начинот на нивното изнесу-

вање уште во предучилишното и основното образование. Тоа претпоставува поседување на соодветно економско знаење на сите наставни и педагошки кадри кои се занимаваат со воспитно-образовна и едукативна дејност. Тоа е пракса во сите земји со развиени пазарни економии. Но, за жал, тоа во нашата Република не е случај, па кадрите кои дипломираат до денеска и се стекнуваат со звање воспитувач, учител, наставник или професор во средно образование, немаат слушано ниту полагано било какви содржини од областа на економијата. Тоа до крајни граници ги усложнува процесите кон пазарната економија. Овде, сосема накратко, ќе се послужиме само со еден пример, кој често се експлоатира, за тоа како се предава лекцијата за „природните богатства" во Јапонија и кај нас, и тоа во основното образование. Имено, јапонскиот наставник ги учи децата дека Јапонија е сиромашна земја, дека има оскудност од сите видови ресурси, земјиште, природни богатства, руди, минерали, води, енергетски извори и сл. Според тоа, заклучокот е дека за да се опстане мора многу да се работи, да се учи, да се знае, да се штеди, да се чува стекнатото итн. Нашиот наставник настапува обратно. Имено, нашата земја е најубава и најбогата во светот, располага со огромни природни богатства, земјиште, руди, енергетски извори, големо културно богатство и сл. Овде и заклучокот е различен. Значи, ако ние сме богати, имаме многу ресурси и сл. тогаш зошто многу да се работи, да се учи, да се знае, па да се опстане и живее добро. Заклучокот од двата приоди е сосема јасен. Едниот, со реалистичен пристап, отвара други амбиции кај учениците и ги подготвува за нова филозофија на живеење во пазарен амбиент, и другиот романтичен кој ги насочува учениците кон погрешен правец.

Поради тоа се наметнува потребата од темелно менување на самите содржини кои се изучуваат, но и на приодот како тие се претсавуваат кај младата популација, при што секогаш ќе бидат потенцирани новите услови и новиот амбиент во кој тие понатаму ќе живеат и ќе ги обавуваат своите економски активности. Значи, да почнеме со нов приод уште од првите степени на образование, мотивирајќи ги учениците за работа, квалитет, претприемаштво, конкуренција и сл.

6.**Што покажа една анкета**: Во врска со потребата, но и со подготвеноста на наствничките кадри од сите степени на образование со соответни економски знаења, потребни за работа во новиот пазарен амбиент, кај нас досега не се правени некои истражувања. Светските искуства покажуваат дека кадрите кои се подготвуваат за наставници, задолжително изучуваат предмети од оваа научна област. Како најза-

стапени се следните предмети: Економика на образованието, Економика на едукацијата, Менаџмент, Економика на човечките ресурси, Економика на едукацијата во претпријатијата, Економика и планирање на образованието, Планирање на образованието, Планирање на кадрите и др. Постојат и специјализирани институти за економски истражувања во образованието. Кај нас одредени искуства постојат на Филозофскиот факултет каде на Институтот за педагогија студентите во последните 5 години го изучуваат предметот Економика на образованието. Без поголеми претензии за сеопфатно искажување на овие потреби, кои според нас се неминовни, ќе се задржиме само на дел од резултатите кои се добиени од една анкета спроведена кај 107 дипломирани педагози кои го исучувале предметот Економика на образованието. Инаку, примерокот е направен според случаен избор, а анкетата е направена во три етапи, 1993, 1994 и 1996 година, пришто во првата се анкетираи 23, во втората 31 а во третата 53 дипломирани педагози.

Како најзначајни се следните резултати од анкетата:

а) на прашањето дали се актуелни содржините од областа на економијата за успешно вршење на нивната дејност во образовните институции во новите услови, позитивни одговори во првата група испитаници дадоа 47,82 %, во втората група 51,61 %, а во третата група, која е анкетирана во 1996 година, позитивно се изјасниле дури 84,90 % од испитаниците. Негативни одговори дале 39,13 % во првата група, 35,48 % во втората група и само 3,70 % во третата група. Овие резултати несомнено покажуваат дека колку подлабоко навлегуваме во пазарните услови на работа толку повеќе актуелни стануваат содржините од економската област, како услови за успешно вршење на нивните работни обврски во училиштата.

б) на прашањето: Дали содржините од економската област, кои ги изучувате за време на студиите, ви се доволни за успешно вршење на вашата работа, добиени се следните одговори: Позитивно одговориле 70,96 % од првата група, 86,96 % од втората група и 58,50 % од третата група. Негативен одговор на оваа прашање дале 6,45% од првата група, 0,00% од втората и 7,50% од третата група. И овие резултати покажуваат дека се намалува бројот на испитаниците кои мислат дека им се доволени наставните содржини од областа на економијата, а пак оние кои мислат дека овие содржини се недоволони е константен околу 7%.

в) на прашањето: Кои содржини од областа на економијата ви се недоволни за успешно вршење на вашата дејност, испитаниците ги дале

следните одговори:

- менаџмент..............58,50 %
- организација..........13,20 %
- управување..............9,40 %
- финансии..................7,50 %
- планирање...............7.50 %
- практика..................9.40 %

Иако оваа анкета е вршена само кај една категорија наставнички кадри, сосема е јасна тенденцијата за осознавање на потребата од економско образование кај наставниците, со цел успешно да си ја вршат својата работа во услови на воведување на нов политички и, пред сè, нов економски систем.

Овде може да се заклучи дека во наредниот период, покрај целосното оспособување на воспитно-образовниот, научно-истражувачкиот и едукативниот систем на земјата за работа во пазарни услови, потребно е и соодветно економско образование на наставничкиот кадар на сите степени на образование со цел да можат својата наставна и воспитна работа правилно да ја насочат кон создавање на нова филозофија на работа и живот во услови на пазарен амбиент, кој несомнено бара работа, квалитет, знаење, оспособеност, и сл., карактеристики кои човекот ги стекнува во текот на целото свое воспитание, образование и оспособување.

Но, за тоа најнапред треба да ги оспособиме оние кои нè оспособуваат, научиме оние кои нè учат и воспитаме оние кои нè воспитуваат.

Д-р Јованка КЕПЕСКА

КОРЕЛАЦИЈАТА ПОМЕЃУ СОВРЕМЕНИТЕ СОЦИЈАЛНИ ПРОМЕНИ И ОБРАЗОВАНИЕТО

Новата технолошка основа на цивилизацијата во развиениот свет е резултат на длабоката реконструкција на целокупната техно-економска основа на општеството. Класичниот индустријализам го заменуваат пост-индустриски, компјутерско-информатички и биолошки промени како глобален светски процес при што опстојуваат народните културни специфики.

Технолошката проблематика станува централна тема истовремено во теориските разгледувања за современата епоха и за нејзините излези. Случувањата во стварноста го претпоставуваат надминувањето на метафизичкото гледање во теоријата. Таканаречениот апсолутен свет на трудот или суштината на техниката или т.н. функционална економија, што е на дело денес во генерална смисла говори за техничка или подецидно технолошка епоха, ако се подразбере и организацијата на производството и стопанството е воедно и самото надминување на метафизичкото гледање.

Во новата технологија образованието и истражувањата стануваат неопходни за да се водат работите врз научни сознанија. Не може човекот без познавање на работите да произведува, да заработува, да создава. Впрочем, сосема оправдано Роланд Барт генерациите од шеесеттите години наваму културолошки ги означи како генерации што мислат.

Техниката иако во своето потесно значење е средство за работа што го употребуваме за да ја олесниме работата, етимолошки, според грчкиот збор техне, техниката значи многу нешто повеќе, а тоа е вештината, умешноста, знаењето, додека сложенката технологија (во која покрај техне е содржан и грчкиот збор легеин) соответствува на она - како правиме нешто. Сложенката ги претпоставува логос како мислење, појетика (поиезис) како творештво и пракса како организација (економија и политика).

Науката, акумулираното знаење за општеството - самосвесниот

општествен труд, притоа, е од историски карактер, што значи дека секоја нејзина артикулација е преодна постигнувајќи го идентитетот на знаењето и материјата како барање на историското мислење. На дело е апсолутниот свет на трудот што има облик на научен труд, наука како труд или работна наука. Станува збор за наука која има значење на sciencia а не logos. Тоа е суштината на современото битие и неговото случување. Науката како труд, всушност е, конструктивното конституирање на битието и реализацијата на целата метафизика собрано во едно и исто. Тоа е процесот во кој вишата дејност како субјективен посредник на слободното време стапува во непосредниот процес на производство како дисциплина, извежбување, експериментално знаење и материјално творење.

Опасноста што се најавува од светот на трудот, губењето на човекот меѓу другите битија, не е дефинитивна констелација, туку токму таа најавува поинакво суштествување, време и суштина на човекот.

Навлегувањето на науката во производството и придружното надминување на класното поштество што се јавува веќе како реалност фактички значи дека се надминува противречноста помеѓу субјективното и објективното, свеста и битието, поимот и реалноста. На тој начин извршувањето на процесот на надминување на надминување на метафизиката значи дека мислењето за светот прераснува во мислење на самиот свет: така, историјата станува еднократна констелација и артикулација на projавување на суштината и времето во човечкото суштествување како битие што мисли. Притоа станува збор за единството на теоријата како сето мнислење, практиката како сето меѓучовечко делување и поетиката како сето творење, не како прагма туку како заокружена цел во себе.

Преодот од филозофија преку рефилозофикација во нејзина реализација што става под прашање самата филозофска амбиција, го означува преминот во поизворно историско мислење. Реализацијата на филозофијата поради разрешувањето на меѓучовечките односи се нарекува хуманизам. Апсолутното воспоставување на практиката на трудот затоа и се извршува како непрестајно надигрување на хуманото и практичното.

Реализацијата на филозофијата се извршува во самостојните науки меѓу кои социологијата е најрепрезентативната општествена наука со што се довршува метафизиката. Актуелните теориски концепти на постмодерната и на неолиберализмот, се чини, како одговори за

актуелната епоха, само сегментарно стануваат релевантни, но, за исведување на историскиот склоп, како еднократно случување, претпоставките се дадени кај Маркс, додека вистинското надминување го најдуваме кај Хајдегер и Сутлиќ. Тука се најдуваат и претпоставките за промислувањето на надминувањето на општеството во заедница.

Во практиката иако тоа се уште се само некои аспекти што можат да се наслутуваат пред сè во развиените, сепак, за правецот на развојот на образованието и во земјите што транзитираат, можни се определени заклучоци. Така, во пристапот за образованието колку што ни е потребно теориското осмислување толку врз таа основа е потребно да си го уредиме практично нашето образование.

Ако во современото општество одучувачко станува она производство наместо врз материјалните чинители што е поврзано со софтверот, знаењето и информатиката, тогаш очекувана е промената, од една страна, на квалификациониот модел, а од друга, на системот на образованието. Промените во образованието произлегуваат не само поради надминувањето на традиционалната поделба на трудот туку и поради промените во организацијата (управувањето) и новите културни потреби што се причини за новиот социјално-професионален релјеф на општеството.

Всушност, подигнување на културното, образовното ниво на светот на вработените е првиот аспект на потребите на производството во современата технолошка цивилизација бидејќи трудот станува сложена целина во која сите поодделни работи меѓусебно се зависни, поврзани со невидливи врски на процесите што се шират од најтесното работно место, од неколку парцијални работни операции кон бројни други целини. Поголемата култура, поголемата стручност и пошироко познавање на целината создаваат способност на сè поголем број работници да се движат во посложените технолошки процеси.

Се јавуваат и нови вредности за демократска политичка култура која покрај новите партикуларни интереси пледираат на потребата од активирањето на сопствениот човечки капитал.

Постои и втор аспект на ваквите процеси што се јавува во форма на тенденција за обезвреднување, девалоризација и деквалификација на работната сила заради конзервативни интереси и опции што произлегуваат од двозначната социјална преобразба на владејачката, средните класи и работничката класа. Така, покрај ширењето на бројноста на социјалните актери на историската сцена, преодот на класите во соци-

јалните движења и самата транскласност на овие движења, од една, од друга страна, опстојува и фактот дека со промената на технологијата не се менуваат автоматски и односите на моќ меѓу луѓето, хиерархиската и новите форми на манипулација како замена за демократската организација на трудот и општеството.

Можеме да кажеме затоа дека помеѓу научно-технолошкиот развој и образованието постои двојна врска: таа е, од една страна, квантитативна, бидејќи се зголемува учеството на високостручната работна сила и, од друга, дека е квалитативна, бидејќи се вршат големи иновации на професионалните профили и органската врска меѓу трудот и образованието. Модерното образование, оттаму, мора да се замисли и организира како континуитет, долго колку и најголемиот дел од животот. Тоа станува процес во кој се сменува времето на студирањето и трудот со што еднократното учење за целиот работен век се дополнува со текушто образование што во текот на целиот живот ги обновува знаењата за брзите цивилизациски промени. Образованието мора така да биде организирано за да овозможи во текот на целиот живот луѓето да можат да го усовршуваат своето знаење односно да стекнат поголемо образование од она што го имаат и да ја променат и професијата. Тоа претпоставува нови типови на специјалности но и широка култура, широко сфатена професија, практично знаење засновано на широка теориска основа, развивање на способноста за учење, критичко мислење и истражување и способност за иновации. Воспитувањето ги претпоставува вредностите на демократска политичка култура и создавање на свест за одбрана од различни облици на супремација, моќ и манипулација.

Социјалните последици од ваквите процеси се дека секој човек постигнува, прво, сопствен интелектуален капитал а со тоа и, второ, дека се шират социјалните актери на историската сцена. Се врши, трето, трансмисија на класите во социјални движења а тие самите се транскласни. На крајот, четврто, се менуваат односите на моќ меѓу луѓето, хиерархијата на трудот и општеството.

Еден од хуманистичките императиви во денешното време се однесува на тоа дали се задоволуваат човечките потреби меѓу кои се образованието, вработеноста и при тоа дали се задоволуваат потребите на поголемиот дел од населението или пак на тесните привилегирани слоеви и земји или, пак, новиот бран на модернизација можеби лежи во масовната невработеност и деквалификација, обезвреднување на способностите или тежнее за употребата на целокупниот творечки потенцијал

на едно општество и особено на младите и пообразувани генерации како активни актери. Потребно е да се укаже дека од човечката акција и етичките (хуманистичките) критериуми од кои се раководи ќе зависи дали ќе преовлада орвеловскиот или хуманиот пристап бидејќи развојот, сам по себе, не претставува историска нужност.

Новата слика на светот значи како да има два пола. Едниот е во можната ретроградна патолошка тенденција како опасност од екстремизам, нуклеарна апокалипса, еколошката катастрофа на општеството, воспоставување нова кастинска поделба на светот и џиновско осиромашување на најголемиот дел од планетата, нови форми на технолошко доминирање, масовно невработување, разурнување на модерните класи и деградација на напредните форми на државата и преод кон нови воени владеења во неразвиениот дел од светот.

На ваквата деструктивна, патолошка страна на модерното доба одговор, како другиот пол, е напредната форма на плуралистичкото општество. Во општеството поради научнотехнолошкиот развиток се случува да се промени улогата на човекот во материјалното производство, да се зголеми улогата на образованието, да се афирмира човечкиот субјективитет, да се вклучи жителството во планирањето и управувањето, да се променат вредностите, новиот свет да го зафатат повеќе вистини, да се зголемат миграционите движења. И тие се:

Прво, за сите претходни типови производна техника е карактеристична непосредната улога на човекот во процесот на производството. Машинската техника не ја отфрла оваа човечка функција поради тоа што во нејзиното регулирање се јавуваат само поединечни автоматски елементи. Научно-технолошката револуција, пак, со непрекинатите промени на производните сили, објективни и субјективни, всушност е појава што ја менува положбата на човекот во материјалното производство. Имено, масовниот карактер на производство, поврзан со забрзаниот тек на технолошкиот процес, ја наметнал потребата за брзи човечки реакции што ги надминуваат човечките можности. Познато е дека просечниот капацитет на работната сила на човекот достигнува до 20 вати, а неговата мисловна сила 1/10 секунди, а и механичкото помнење и адаптабилноста се ограничени и не се многу сигурни. Затоа рутинската работа сè повеќе ја преземаат машините а човековата дејност се поместува во областа на истражувањата, проектирањето, контролата и управувањето.

Второ, научното усовршување на производството бара адекватно

образование на работниците додека со напредокот на опсежните индустриски истражувања при што науката, технологијата и нивната индустриска примена се соединуваат во единствен систем.

О. Анкруст тргнал од фактот дека порастот на националниот доход во индустриски развиените земји бил поголем од оној на инвестициите на физичкиот капитал. Лимитот на развитокот, според него, не го чинат физичките вложувања, односно работната сила со која се располага, туку степенот на оштото образование, техничките вештини на вработените во производството на сите нивоа, дисперзијата на научните и техничките знаења во даденото општество итн., што значи, интелектуалниот капитал на даденото општество.

Тоа е причината во светски размери во бруто-националниот производ да се зголемат расходите последниве десетици години.

Се смета, исто така, дека вкупната сума на човечки знаења е удвоена помеѓу 1775-1900, за 125 години, потоа помеѓу 1900-1950, за 50 години и, најпосле, помеѓу 1950-1958, за 8 години. Сега се претпоставува дека периодот на времето во кој знаењата се удвојуваат, трае само 5 години.

Трето, традиционалната култура не може повеќе да ги задоволи потребите на современиот човек како автентичен начин на самореализација. Преживеана е не само просветителската култура на граѓанскиот свет туку и сета класна култура која или е фетишизирана или не се ослободила од митологизација. Имено, традиционалната култура вкоренета во западно-христијанското мислење и начин на живот е заснована врз имитација, а своето втемелување го има во Аристотеловата теорија мимезис. Суштината на таа култура е чинот на остварувањето, зборот, креацијата да се претвори во култ кој што со имитирање се пренесува на останатите членови на заедницата. Сета досегашна култура не успеала да го надмине своето магиско-митолошко потекло, иако „средбата на богот и човекот" се случила уште во античка Грција. Таа митолошка и религиозна конструкција на традиционалната култура е причина бројот на оние што создаваат да биде мал.

Оттука оние што претендираат да бидат културни само успешно ја имитираат креацијата. Во секоја култура, па и во современата, иманентен е судирот на креацијата и имитацијата. Основната хипотеза на современата култура е таа да биде творечка. Во неа е потребно да исчезнат сите внатрешни создадени граници и ограничувања, сите скаменети форми и вредности создадени со институционализацијата - за

да се отвори простор за непречено творештво. Основниот услов за таквото непречено настојување и надминување на традиционалната култура е да расте бројот на луѓето што создават, а да се намали бројот на оние што имитираат.

Четврто, експанзијата на знаењето, секако, предизвика или може да предизвика пошироко вклучување на жителството во работите на планирањето и управувањето со што се овозможува целесообразно организирање на соработката на луѓето според нивните внатрешни потреби. Се зголемува професионалната и просторната подвижност на населението. Се напуштаат традиционалните и конзервативните сфаќања што го отежнуваат општественото договарање. Самата поделба на трудот станува потчинета на потребите на целесообразниот развиток на човекот.

Петто, системот на вредностите се менува така што најдоходовната инвестиција на стопанскиот развиток станува инвестицијата во човекот: се извезуваат стручњаци, се изведуваат патенти, се јавува кражба на мозоци. Ништо не е подоходовно од една добра идеја. Завладува општа демократска култура.

Шесто, новиот свет претпоставува повеќе вистина чија теориска елаборација има два аспекта: првиот, дека станува збор за тип на сознание кога визијата и утопијата се сменуваат со реални алтернативи и се напушта илузијата на апсолутната визија заменувајќи ја со дијалошка форма и, вториот аспект - дека се напушта идејата за еден творец на новото општество заменувајќи ја со плурализам на големи и мали историски актери и важност од нивна демократска комуникација.

Седмо, на селидбата на луѓето може да се очекува како на општ тренд поради што на неа не само што треба да се навикнеме туку и регионалните планери е потребно да пронајдат соодветни одговори за тоа. Ова говори дека и географијата може да биде објект на многустран избор кога ќе се појави широк избор на работни ангажмани, ново дефинирање на фамилијата и друго. Станува збор за нова отвореност која не збогатува сите нас.

Времето помеѓу две епохи е време полно со превирања и можности на личен, професионален и институционален план ако имаме јасно чувство, јасна концепција, јасна визија на патот што стои пред нас, што е потребно да биде претпоставено во конципирањето на нашето образование.

Д-р Целадин МУРАТИ

ГРАЃАНСКОТО ОПШТЕСТВО И НОВАТА ПОЗИЦИЈА НА ВОСПИТАНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО

Општо е познато дека воспитанието и образованието како по концепција така и по содржина се врзани и условени од карактерот на социјално-економскиот и политичкиот систем. Системот по кој тргна Македонија е изградба на демократско-граѓанско општество. Воспитанието и образованието како нејзин интегрален дел треба да ги добие сите карактеристики кои одговараат на овој систем и на овие односи.

Досегашната практика, која е релативно кратка на транзиција, покажува дека во ова време е направен чекор напред, но уште многу и суштински работи престојат во дефинирањето на концептот, суштината и смислата на граѓанско-демократското општество за кое се определила Македонија. Во овој контекст ја гледам и потребата и нужноста за една нова позиција на воспитанието и образованието, која не може да се разгледува надвор од целината на политичките односи и бара теоретско-научен, стручно-аналитичен и конкретно-практичен приод.

Односот на општеството спрема воспитанието и образованието не е нешто пасивно, нешто статично, еднонасочно дејствување, туку пред се е активно со детерминирачки однос. Воспитанието е процес, а тоа значи дека е подложно на промена, а функција на општеството е да го обликува овој процес во своја полза и во полза на личноста, на воспитаникот. Но, истовремено, воспитанието со својата функција ги менува и ги унапредува општествените односи. Оттука, воспитанието и образованието секогаш се наоѓаат во една нова позиција, а во транзиционите периоди посебно. Според тоа, нема изолирана точка меѓу општеството и воспитанието и образованието, туку постои меѓузависност која мислам дека може да се изразува со поимите, промени и развој.

Демократизацијата на општеството, иако во транзиција, бара да се отвори процес на широка промена и во областа на воспитанието и образованието. Економските, политичките, социо-културните услови на општеството во транзиција се детерминанти со фундаментално значење за менување и на концептот на воспитанието и образованието. И не само

тоа. Футуристите и планерите претпоставуваат и други суштински промени. На пример, Питер Дракер, филозоф на модерниот менаџмент вели: „Најголемите измени во општеството ќе се случат во едукацијата и притоа, ќе биде важно не само како учиме, туку што учиме“ и продолжува: „Ние сме веќе длабоко во новиот век, што започна барем 25 години порано и којшто е фундаметално различен од оној во којшто се уште сметаме дека живееме“.

Нашиот развој во годиниве на воведување нов општествено-економски и политички систем, се одликува со динамична преобразба на сите сфери на општественото живеење, вклучувајќи ја тука и сферата на воспитанието и образованието, која прво треба сама да се преобразува и истовремено да придонесува за преобразба на другите (на граѓаните, луѓето, вредностите, системот и слично). Во овој контекст, неколку аспекти ѝ даваат посебно актуелна димензија на новата позиција на воспитанието и образованието:

- промена на системот - напуштање на едноумието и воведување на плурален демократски систем;
- функционирањето на правната држава и пазарното стопанство;
- развивање на граѓанско-демократските односи;
- побрзо ширење на вредности и вредносни ориентации својствени на демократските општества;
- организирано насочување во воспитанието и образованието за развој и ширење на демократскиот концепт на општеството;
- оспособување на воспитно-образовните кадри за афирмирање и развивање на демократските норми, определби, ориентации, и
- нужен е основен пресврт во сваќањето и реализирањето на демократската свест.

Прифаќајќи ја граѓанската суштина на државата како основа за објетивизација на животот и односите во општеството, воспитанието и образованието секогаш ќе бидат во функција на остварување на целите и задачите на системот. Демократијата ги поврзува луѓето независно каде тие живеат, преку неа тие можат да комуницираат, а воспитанието ги приближува луѓето, создава претпоставки и модели за однесување. Меѓутоа, ниту еден систем на воспитание не успеал со своето воспитание да ги поврзе луѓето, тие да живеат без проблеми. Оттука, со резултатите се разочаруваме. Затоа, само веруваме во воспитанието дека ќе донесе хармонија во животот на луѓето. Како можност да воспостави систем на вредности, воспитанието постигнува ефекти и тоа зависи од нивото на

демократијата.

Граѓанската смисла и суштина како карактеристики на демократското општество и граѓанската држава, треба да биде истовремено и стратегија на образованието (низ редефинирање и реструктурализација на содржината, идеите, концептите), која како дејност треба да има активен однос во создавањето на граѓанската свест, граѓански модел на однесување, демократско воспитание и слично.

Меѓутоа, со оглед на фактот што во нашата држава во тек е создавање на теоријата и практиката на граѓанско воспитание, па и на самите елементи на граѓанската држава, многу малку може да зборуваме за развоен граѓански концепт, за резултати и за граѓанско однесување, граѓанска филозофија на воспитанието и слично. Ние сме во процес на согледување, истражување на содржини и модалитети на реализација на граѓанската држава, се разбира со тешкотии. Во овој правец има разни сфаќања. Ние сè уште зборуваме за некои дилеми, дилеми во смисла на негативистички карактер спрема граѓанското општество. Овие дилеми се под товар што ги наметнува историјата со своите политики, идеологии, бирократии, па и дневно политичките настани и збиднувања. Другите имаат мислење кои одат во прилог на приспособување кон граѓански општествен поредок, очекувајќи некое „подобро време“.

Третите се на пат кон глорификација на граѓанското општество, на демократски поредок, како да сме општество со граѓанско-демократска традиција, па можеме да послужиме и како пример за демократска држава.

Земено во целина, мора да се согласиме дека сме во процес и тежнееме да создаваме граѓанска опција во општеството за која, се разбира, е потребно време. Оттука, реалноста во Македонија бара одговори на неколку прашања, значи не само за воспитанието и образованието, туку и пошироко, како што се: можности и перспективи на граѓанското општество во Македонија; демократскиот развој на институциите; визија и стратегија на воспитанието и образаованието во демократско-граѓанското општество; контури и главните елементи во конципирањето на граѓанско-демократската стратегија во воспитанието и образованието; кои се основните и главните цели на демократското воспитание и образование; амбициите и објективните можности на нашето општество во реализацијата на граѓанско-демократската суштина и смисла на воспитанието и образованието; опции и алтернативи во развојот на граѓанското општество, пречки и бариери на тој

развој.

Суштината на граѓанското општество и воспитанието и образованието во него е од фундаметално значење за педагошката наука и тоа пред сè, кога се има предвид новата позиција на воспитанието и образованието во општеството. Во оваа насока ние треба да создаваме наша, реална и оригинална стратегија. Секое приспособување би значело одење во место.

Се разбира, подржувајќи ја нужноста од промени, треба да се внимава, да не се оди во друга крајност - создавање на крути норми. Нормативната рамка на граѓанската демократија е нужна, но во системот на воспитанието и образованието граѓанската опција треба да функционира на тој начин што ќе развива свест и широк простор за оптимализација на граѓанската суштина и смисла на живот, како и целите и задачите на воспитанието.

Во овој контекст еден од основните проблеми со кои се соочува граѓанското општество, е секако, како да се утврдат стратегиите, динамиката и правците на вистински развој на граѓански вредности и односи низ воспитанието и образованието. Широк е бројот на прашањата што бараат внимание, меѓу кои, за основни, се следниве:

1. Системска и целосна реформа на воспитно-образовниот систем и воспитно-образовните институции. Ова е платформата врз која се градат новите односи (воведување плуралистичка сопственост-приватна, мешовита, пазарна економија, повеќепартиски-демократски систем и слично).

2. Се гради нова училишна филозофија, која ја одредува новата стратегиска функција на граѓанското општество, при што, е битно да се развие оваа функција низ институционално поврзување. Во оваа насока веќе се создадени и претпоставки (нови закони и законски решенија, нови или реновирани програми, воведување нови методи на управување и организација, поинаква поставеност на институциите и раководењето и слично). Ова е политика на стимулирање на организационата димензија.

3. Креирањето на нова етика во учењето. Ова значи реформирање на суштинската страна на образованието т.е. наставните програми, рационална употреба на наствните модели, процедури и содржини за интегрално создавање на свест за граѓанско општество.

Ова бара да се респектираат неколку моменти:

- вредности, вредносни ориентации врз кои се фундира граѓанската свест;

- валидност на содржините како програмска визија;

- глобално-цивилизациските и историските трендови;

- готовност и способност да се препознаваат и прифатат граѓанските вредности, како и да се проектираат во непосредните односи и граѓански насоки;

- упатеноста кон респектирање на сето тоа што значи граѓанско без разлика на национално, јазично, конфесионално, политичка и регионална припадност;

- реално димензионирање на содржините за воспитание на граѓанската опција; и

- системско и теориско-методолошко проучување и анализа на концептот, содржините, практиката, со цел за реален пристап кон граѓанска ориентација.

Значи, креирањето на нова етика во учењето е комплексно прашање, а тоа во основа значи настојување учениците да се воспитуваат во духот на човековите права и слободи, граѓански и демократски вредности и цивилно општество.

Унапредувањето на овие односи имплицира менување на односот кон институциите на системот, но истовремено и кон субјектот - граѓанинот кој со своето влијание станува непосреден и главен спроводник на демократските односи, на граѓанскиот дух, на демократско-граѓанската свест и ширење на демократските принципи, права и слободи - се разбира сето тоа бара и време, зошто елиминирањето на традиционалните сфаќања и вредностите, обрасците и содржините на едно минато време и создавање на новите е долготраен процес, но предизвик за сите нас кои тоа треба да го сториме и конкретно и практично во теоријата и практиката.

Денес ние го свртуваме вниманието кон воспитанието и образованието, како една, но суштинска детерминанта за менување на свеста, на вредностите за градење на обрасците за демократско-граѓанско општество, за отворање на процесот за квалитетните измени во животот на граѓанинот, на личноста. Во наведениот контекст, со право ќе констатира Дик Хауард во статијата „Демократија в зори", а во врска со образованието: „Еден древен афоризам говори дека првата работа што еден режим треба да ја направи е да изврши промена во сите учебници. Демократијата оди рака под рака со образованието што го добиваат децата. Натаму, таа зависи од вредностите и способностите на своите универзитети кои ги образуваат студентите" (Македонско радио, Трета

програма, бр. 47-48).

За актуелноста на овој проблем секако зборуваат и многубројните докуменит што се донесени во Република Македонија.

Се поставува прашањето: Дали ние имаме граѓанско воспитание и образование или не? Афирмативниот одговор секако би бил лага. Мислам дека тој граѓански концепт треба да го градиме, да го создаваме во простор и време. Традиција немаме, а искуствата на другите секогаш не се примерни, односно се несоодветни.

Би сакал да кажам нешто и во врска со идентификацијата на програмските ориентации на демократското-граѓанско воспитание како императив, смисла и суштина на демократското општество, кое сакаме да го градиме.

Значаен момент за развојот и унапредувањето на демократскиот концепт и граѓанските вредности претставува воведувањето на системско подрачје-наставен предмет за граѓанското воспитание, кое би се реализирал во VII и VIII одделение на основното училиште во соодветен обем со 1 до 2 часа неделно. Со цел на елаборација, акцептуализација и имплементација на граѓанската свест по пат на наставни содржини, компонентите на овој предмет глобално би биле:

- општеството и средината (човекот-еколошки проблеми, загаденоста, отпадоците);

- заедница на луѓе (нации, националности и односи меѓу нив, меѓунационални односи, интеграции и дезинтеграции, конфликтите и опасностите, рурална и урбана заедница и односи меѓу нив);

- односот на личноста спрема моралните и правните норми (морални и правни норми, обврските и задачите на граѓанинот, правата на националностите и слично);

- правата и обврските во законодавството на државата (основните слободи на човекот, правата и обврските на граѓанинот во Македонија);

- симболи на Републиката и нивната употреба (изглед и големина на знамето, грбот, содржината и исполнувањето на химната, знамињата на националностите и слично);

- организацијата на државата и функционирањето на власта, (Уставот, Собранието, Претседателот на Републиката; поделба на власта: законодавна, извршена, судска, односот меѓу централната власт и локалната самоуправа);

- општеството - манифестациите на општествено негативните

појави (криминалитетот, тероризмот);

- младите и нивните проблеми во општеството (зафатеноста со дрога, алкохол, никотинизмот, сидата);

- семејството и бракот (видови и функции на семејство, склучување на брак, животот и односите во брачната заедница, планирање на семејството);

- средства за масовна комуникација (радио, ТВ, печатот, видови печат, улогата во информирањето, библиотеки и книги);

- трудот и општеството (поделба на работите и професиите, услови за работа, организации на работнички синдикати, заштита на работниците, социјалната заштита);

- меѓународни организации (Обединети нации, Европска унија, Европски совет; Меѓународен црвен крст и друго) и

- начини на разрешување на проблемите во општеството (ненасилството, толеранција, дијалог, мир, меѓусебно разбирање и слично).

Изложеното, сепак, укажува на значајни проблеми од оваа сфера. Ние мора да градиме граѓанска педагошка опција, чие влијание ќе биде суштинско во насочувањето на процесот на воспитанието и образованието, како нејзин демократски концепт. Ова накратко претпоставува:

- развојната политика на државата да се фундира на оваа филозофија, образовната политика да биде суштински демократска;

- потребни се преземање на низа практични и конкретни чекори на остварување на граѓанското општество;

- потребно е преиспитување на целите и задачите на воспитанието и воведување на соодветна организациона форма, реализација на граѓанскиот концепт на воспитанието; и

- давање на стручна, научна и педагошка помош на наставниците и тоа за програмирање и насочување на активностите за реализација на граѓанските содржини, концепти и идеи.

Во градењето на сопствен модел на граѓанскоопштество и систем на воспитание и образование кој треба да е негова функција треба да се послужиме со искуствата на напредните и развиените демократско-граѓански земји. Но, не треба да се користат странски модели од причина што се соочуваме со друг проблем: импортната педагогија секогаш не е во функција на нашиот развоен контекст.

Тргнувајќи од тоа, сметам дека е потребно нешто понагласено да се истакне местото и улогата на воспитанието и образованието во

транзициониот период на општеството. Во таа насока како приоритетна задача пред општеството во областа на образовната политика се поставува натамошното демократизирање на воспитанието и образованието од една страна и како посебно компонента, која може да одигра посебно важна улога е педагошката наука и педагошките работници, кои се јавуваат во двојна улога: унапредување на демократските процеси и себепреобразување во демократски носители на тој процес.

Се поставува прашањето: Дали може да бидеме сигурни дека воспитанието и образованието како фундаментален фактор на еманципација го условува граѓанскиот прогрес во демократско општество кон кое се стреми нашата држава? Во современите услови кога глобалните насоки за развојот на граѓанско-демократскиот систем се насочени кон унапредување на суштинските граѓански вредности, кон создавање на демократски институции, со сета сериозност се наметнуваат проблемите на воспитанието и образованието и тоа од причини што образованието е јавно добро. Оттука, потребно е градење на стратегија или програма со цел: Прво, обезбедување на предуслови за демократско исразување на граѓанинот и второ, да се обрне внимание за потребите на граѓанинот и стратешките определби на државата за создавање на демократско општество и прогрес на демократијата (нова глобална етика на учење, човекови права, слободи, демократски процеси, мултикултурна граѓанска држава, креативност, пазарна економија, плурализам и повеќепартијност и слично).

Аспектите што ги имам предвид се врзани со фактот дека демократското општество нема алтернатива, а воспитанието и образованието претставуваат фундаментален проблем во создавањето на демократско-граѓанската свест. Затоа е потребно:

- обезбедување на континуирано и квалитетно давање на воспитнообразовани услуги кои претставуваат услови на унапредување на животот во демократското општество;

- обезбедување на индивидуални и универзални вредности од интерес на граѓаните и нивно граѓанско воспитание;

- создавање услови за унапредување на воспитно-образовната дејност и нејзиното преобразување со современите предизвици;

- компактибилност на воспитанието и образованието со граѓанските и демократските права, слободи и вредности.

Приоритет во реализацијата на граѓанско-демократскиот концепт на воспитанието и образованието имаат менувањето на учебниците

и другата учебничка литература, реструктурализација на програмските содржини и обрасци, редефинирање на целите и задачите на воспитанието и образованието и реформирање на системот на образованието. Затоа потребно е: комплексно разгледување на концептот на воспитанието и образованието во граѓанско демократско општество кое го создаваме, адекватен третман на улогата на воспитанието и образованието како значајна сфера за позначајни ефекти во демократскиот развој, создавање на нова филозофија на воспитанието и образованието и креирање на нова етика на учењето.

Д-р Ѓорѓе МЛАДЕНОВСКИ

МУЛТИГРУПНОТО ОПШТЕСТВО И ОБРАЗОВАНИЕТО

Во најгоелм број на случаи современите општества, на еден или друг начин, се мултигрупни, односно се диференцирани по различни оски на диференција, како на пример, расна, етничка, религиска, лингвистичка или слична припадност. Иако комплексната природа на односите помеѓу различните групи во вака диференцирани општества не мора секогаш да значи и постоење тензија и конфликт, сепак во специфични општествено-историски контексти и како резултат на низа специфични внатрешни и надворешни констелации, меѓу групите кои го конституираат конкретниот тип на мултигрупно општество се конфигурираат и такви обрасци на социјална интеракција што се извор на постојана тензија, а не ретко и такви кои водат кон отворен конфликт со екстремно деструктивни ефекти за вкупната организација и функционирањето на мултигрупното општество.

Барањето начин и средства за осуетување и надминување на оваа опасност од „балканизација" на современите мултигрупни општества претставува една од најургентните задачи за светот од крајот на 20-от и почетокот на 21-от век. Во овој период, еден од најтурбулентните во вкупната човечка историја, кога светот се реконструира на нови и зачудувачки начини, образованието се афирмира како еден од најефикасните инструменти за елиминирањето на конфликтите и за реорганизација и стабилизација на мултигрупните општества. Меѓутоа таа моќна улога не може да ја игра секој тип на образование, туку само оној кој се нарекува *социјално образование*. Преку овој тип на образование треба да се обезбеди познавање на реалноста на мултигрупните општества, поточно познавање на природата на односите помеѓу групите и динамиката на тие односи, но исто така да се „имплантираат" такви вредности со кои треба да се обезбеди и една нова рецепција на припадниците на другите етнички, расни, религиски итн. групи, ослободена од предрасудите обично карактеристични за досегашните начини на рецепција на истите. Основната цел на образованието од овој тип е создавање основни претоставки за заеднички живот на луѓе со различни мислења и потекло

и нивно култивирање за развојот на својата социјална заедница.

Концепцијата за социјално образование е инспирана од образовната филозофија на Џон Дјуи, афирмирана кон крајот на минатиот век. Дјуи беше тој кој потенцираше дека главната цел на образованието е „децата да се тренираат за живот преку соработка и заемна помош“ и дека таквиот образовен процес е суштината на самиот живот, процес на „богато среќно живеење“, а не „припрема за живот“ како што обично се третираше дотогаш.[1] Подоцнежната елаборација на овие идеи од страна на Вилијам Килпатрик и др. водеше кон движењето за прогресивно образование со кое е тесно поврзана и концепцијата за социјалното образование.[2] Во социолошката литература ова концепција на образованието најдоследно ја застапува и развива американскиот социолог Роберт Макајвер.[3] Неговите ставови, иако стари половина век, имаат мошне модерна валенција. Се разбира, со оглед на изменетите услови на живот во мултигрупните општества кон крајот на дваесеттиот век и со оглед на специфичната природа на секое посебно општество во кое треба да најдат примена, тие бараат одредено реформулирање. Всушност, целокупниот концепт за да може и понатаму да претставува инспирација за сите оние кои се ангажирани на реорганизација на мултигрупните општества и на сите оние на кои им е блиска идејата за социјалното образование како суштински ингредиент на социо-културниот живот, како и заради целите на негова потполна афирмација и реализација, тој мора да се иновира односно да се изнајдат нови форми и нови симболи на негова експресија и да се ревидираат некои од неговите методи. Меѓутоа неговиот основен став дека социјалното образование треба да се раководи од идејата дека она што им е заедничко на луѓето во едно мултигрупно општество е многу позначајно и посуштинско во однос на она што ги разделува и дека суштинска задача на образованието е да ја шири таа идеја има централно значење и денес.[4] Во денешната ситуација на непримерна опседнатост со разликите, нивно фетишизирање и есенцијализирање што во екстремни ситуации може да има патогени ефекти, тој став мора да претставува и фундаментална премиса на секоја една индивидуална и колективна стратегија за акција и културна промена во сите современи мултигрупни општества без оглед на нивните национални, етнички, расни или некој друг вид идиосинкразии.

Општествените науки имаат посебно значење за заживувањето и афирмацијата на ова што можеме да го наречеме и централен принцип или догма на образовниот процес во мултигрупните општества.

Дефинитивното етаблирање на овој принцип ќе биде во тесна врска со моќта новата образовна концепција, посебно со подготвеноста на оние кои треба да бидат нејзини непосредни носители и реализатори односно самите наставници, ефективно да ги инкорпорираат во нивните планови и програми најрелевантните сознанија до коишто дојдоа во досегашниот развој општествените науки. Покрај општите сознанија кои се однесуваат на природата на општествената стварност и на човечката природа и култура до коишто дојдоа, пред се, антропологијата, социологијата и социјалната психологија, од особена вредност за проектот на социјалното образование се сознанијата за поливалетноста на процесите на социјална интеракција, поточно сознанијата за природата и типовите на групната, посебно етничката интеракција и комуникација, за изворите и карактерот на човечката социјална и културна варијабилност и за природата и значењето на предрасудите за судбината на мултигрупните општества.

Посебна длабина и значење на концептот на социјалното образование му дава адекватната свест и адекватното разбирање на „другиот". Може да се прифати ставот дека токму прогресивното слабеење на свеста за „другиот" или пак неговото инструментализирање е еден од елементите на кризата на „модерната", и причина за општото слабеење на социјалните врски.[5] Имено токму врз основа на оваа свест се засновани сите емоции кои го сочинуваат ткивото на социјалниот живот и токму персоналната социјализација на другиот изразена како во кооперативните така и во конфликтуалните форми е „одговорна" за идеите кои го создаваат и одржуваат колективниот социјален живот, ја трансформираат стварноста и даваат длабина и значење на социјалната акција. Затоа разгледувањето на „другиот" и земањето предвид на димензиите кои му ги придаваме во нашите секојдневни средби е суштинска за разбирањето на односите на интеракција, посебно оние во кои „другиот" е припадник на некоја друга расна, етничка или пак религиска група. Во овој контекст најновата ориентација на социолошката анализа кон „другиот" и тенденцијата концептот за „другиот" да се наметне како основна референтна точка на социолошкиот дискурс како и се поизразената свест за конститутивното значење на „другиот" за нашата сопствена општествена егзистенција ќе имаат не само круцијално значење за понатамошниот развој на општествените науки, туку истовремено ќе и дадат нов поттик и ќе ја револуционизираат идејата за социјално образование.

Една од основните причини за неадекватното разбирање на „другиот“ е „постоењето на непријателски или одбоен став“ кон „другиот“, поточно кон „некое лице кое припаѓа на една група“ и за кое поради тоа припадништво се претпоставува дека ги поседува истите негативни квалитети кои и се припишуваат на таа група.[6] Станува збор за предрасудите, т.е. за априорни и незасновани верувања, чувства и ставови за припадниците на другите групи кои оневозможуваат да се сфатат сите елементи и димензии на нивната комплексна „фигура“. Судот за претставниците на другите расни, етнички или религиски групи се темели врз стереотипи за тие групи односно врз погрешни и ригидни генерализации за одделна категорија или група луѓе. Иако тие судови можат да изгледаат бесмислени, иако не се реални и не одговараат на ситуацијата, тие се реални со оглед на своите консеквенции. Имено, предрасудите можат понатаму да ја интензивираат веќе присутната нетрпеливост помеѓу одделните групи во општеството и таа нетрпеливост да регресира во примитивни облици на агресивност, што обично и се случува кај етничките предрасуди.[7]

Со оглед на тоа што присуството на предрасудите претставува еден вид на генеративен контекст за конфликти кои можат да имаат деструктивни последици за вкупниот живот на мултигрупните општества, борбата против нив и афирмацијата на една позитивна слика за другите групи претставува една од најважните задачи на овие општества а социјалното образование најзначаен инструмент за нивно остварување. Но, во настојувањето да се елиминираат предрасудите не смее да се остане само на институционализираните и стандардизирани процедури на образовно-воспитната работа со младите генерации, туку е неопходно ангажирање на сите агенси на социјализацијата, почнувајќи од семејството, и таа активност мора да се одвива континуирано бидејќи не станува збор само за едноставна замена на еден сет на ставови за „другиот“, со друг повистинит сет, туку за еден сложен процес на градење на една карактеристична афективно мотивациона структура на личноста, едно специфично „држење на душата“ кое ќе биде основа на еден нов стандард на поведение кој подразбира и високоразвиено чувство за интринсичката вредност на „другиот“ и висок степен на свест за она што може да биде навредливо за него и оттука и потреба за самоконтрола во односите со другите. Ако се има на ум ваквиот карактер на социјалното образование тогаш за него можеме да зборуваме не само како за инструмент туку и како за компонента на сложениот процес на општата транс-

формација на интерперсоналните и интергрупните односи во современите општества. Меѓутоа тој процес на трансформација не значи и укинување на разликите кои постојат во нив. Тоа не е ниту цел на процесот на социјалното образование, иако за него ширењето на општи човечки, грнерички идеи има централно значење. Зачувувањето на плодната диверзифицираност на современите општества е значајна за неговото важење. Нејзиното постоење овозможува поединците макар субјективно и привремено да партиципираат во плеромата на животот. Но таа диверзифицираност и нејзиниот длабок хуманистички коефициент може да се одржува само ако составен дел на овој општ процес на трансформација е ширењето на духот на толеранција на различноста.

Иако толеранцијата ужива висок статус и значење во современиот дискурс за општеството и културата, иако се повеќе се конституира како основна културна вредност на современото општество што е во најтесна врска со плурализацијата на современиот социокултурен живот и потребата за ефективна организација на разликите и алтернативните начини на егзистенција, не може да се тврди дека толеранцијата, како општа свест за разликите и како упатство за нивно почитување и прифаќање како нешто сосема нормално, има обезбедено доволно широк простор за своето практично важење.[8] И тоа токму во општества во кои поради природата на групата диференцијација, етничка или религиска, таа е функционално најнужна и каде постои најголема, речиси ургентна потреба, духот на толеранција да стане конститутивен дел на групната свест. Тоа се токму оние општества кои имаат и најголема потреба од социјално образование како што веќе го дефиниравме преку кое треба да се шири духот на толеранција. Нетрпеливоста помеѓу групите, посебно етничките, ендемска за овие општества, која во последните децении, кој се нарекуваат и децении на *ethnic revivle* добива драматични пропорции и нетолеранцијата, заедно со присутната асиметрија на групите во однос на моќта, претставуваат главни причини за нивната нестабилност и доколку во најскоро време не се промовира и не заживее идејата за социјалното образование, може да се очекува дека биоценозниот принцип, принцип на немилосрдна конкуренција, непријателство и борба меѓу групите, дефинитивно да однесе победа.

Во борбата помеѓу групите во современи услови се поголемо значење добива културата. Во таа борба културата е и бојно поле и средство на таа борба.[9] Аспирациите на групите, дури и нетрпеливостите помеѓу нив се формираат или пак рационализираат како културни во

својата најдлабока основа и се верува дека културата е таа која ќе обезбеди најефикасни средства за нивно остварување. Тој пристап кон културата е највидлив во рецентната дебата помеѓу мултикултуралистите и анти-мултикултуралистите кои и покрај сите разлики го делат верувањето дека за современите мултигрупни, плурални општества културата претставува извор и решение на сите проблеми.[10] За нив таа е средство за спречување на фрагментацијата на општествената целина, но и средство која ја стимулира самопочитта на членовите на разните групи на едно општество. Овој инструментален пристап кон културата логички произлегува од романтичарската визија за културата која станува се поизразена во одредени варијанти на мултикултурализмот. Во својата екстремна варијанта тој води кон реификација на културата и нејзино претворање во еден вид на печат кој ја потврдува автентичноста на групата и оправданоста на нејзините аспирации, или пак во оружје во „војната" на политиките на идентитет и беџ на етничкиот идентитет. Како резултат на тоа културата се промовира во мошне моќно оружје на современата политика бидејќи на овој тип на тврдења што се повикуваат на културата обично тешко може да им се опонира.

Меѓутоа сето тоа не смее да ја одложува реализацијата на една од суштинските задачи на социјалното образование, имено, да ја шири идејата за креативна интеракција на културите на различните групи, како и идејата за ослободување од „нарцизмот" на сопствената култура и да ја помага и интензивира изградбата на нов културен *Gestalt* конгенијален на условите на мултигрупното општество. Напротив, таа задача мора да добие приоритет. Без да градат една отворен, културна програма и без да фаворизираат еден инклузивен идентитет за сите членови, конститутивните групи на мултигрупните општества постојано ќе бидат во искушение предност да даваат на примордијалните сентименти, што во досегашниот развој на овој тип на општества се покажа и како најопасно за нивната егзистенција. Доволно опоменуваат настаните на просторите на поранешна Југославија.

Белешки:

1. Harry G. Good and James D. Teller: *A History of Western Education,* third edition, New York, The Macmillan Company, 1969. стр. 511.
2. Samuel Koenig; *Sociology,* New York, Barnes & Noble, Inc. 1957, стр. 159.
3. Robert M. Maciver; *Politics & Society,* edited by David Spitz, New York Atherton Press, 1969.

4. *Ibidem*, стр. 197.

5. Carlo Mongardini: „Towards a European Sociology" во: Brigitta Nedelmann, Piotr Sztomka(eds); *Sociology in Europe,* New York 1994, стр. 79.

6. Gordon Allport; *The Nature of Prejudice,* New York, 1958. Цитирано во: Rudi Supek; *Društvene predrasude,* Beograd, Radnička štampa,1973 стр. 74.

7. Rudi Supek; *Op.cit.* стр. 80.

8. David Chaney; *The cultural Turn,* London, Routledge, 1994, стр. 91-139.

9. Jack David Eller; „Anti-Anti-Multuculturalism": *American Anthropologist,* vol.99, No.2, 1997 стр.252.

10. David Theo Goldberg(ed,); *Multiculturalism,* Oxford, Blackwell, 1994.

Д-р Марија ТАШЕВА

ЕТНИЧКИТЕ ГРУПИ ВО МАКЕДОНИЈА: ЈАЗИЧНОТО ПРАШАЊЕ

Писменоста и бројноста се клучни за граѓанството во модерната индустриска цивилизација, и така јазикот, медиумот на инструкцијата, се стреми да ја определува скалата на модерната нација.

Ернест Гелнер[1]

Во меѓуетничкиот дијалог во Македонија, како впрочем и во најголемиот број општества во чиј состав влегуваат групи кои во контекстот на во-групната комуникација употребуваат јазици различни од оној кој има статус на официјален, или административен, јазикот е една од најгорештите теми.

Зошто е тоа така? Се чини дека барањето на единствен одговор би не довело во ситуација да ја сведеме на едноставност појавата која во својата суштина е комплексна. Во тој поглед еден од одговорите би бил оној што го сугерираат редица социолози кој се соочиле со овој феномен во различни ситуации, дека имено, барањето на повисок статус на јазикот на групата која претставува малцинство во една средина, како своја позадина го има барањето на општествена промоција. Со оглед на тоа што кај малцинските групи кои се концентрирани во даден локалитет, во кој сочинуваат значителен или дури мнозински дел од вкупното население, официјалниот јазик на земјата во обем потребен за обавување на административна дејност најчесто им е познат само на оние што се здобиле со повисоко образование, подигнувањето на значајноста на јазикот на ниво на јазик на локалната администрација, практично значи отворање можности за вклучување во административните дејности на поголем број поединци припадници на дадената јазична група. Една од понатамошните последици на работниот пазар на кого подобра положба имале оние кој се припадници на мнозинската група.

[1] E. Gellner, „Scale and Nation", *Philosophy of the Social Sciences,*1973, 3, 1

Друга причина за давањето нагласка на јазичните барања во листата барања на посебните групи во мултиетничките општества е и трагањето по симболи кој можат поцврсто да ја поврзат групата која настојува да ја истакне својата посебност, односно која настојува да се претстави како битно различна од останатите, и која понатаму, цели кон нови побарувања што се во согласнот со оваа различност. Во тој поглед многу групи кои во текот на времето го напуштиле сопствениот говорен јазик поради предностите што ги нудел оној на мнозинската група, во настојувањето да ги подвлечат границите кои во текот на времето се замаглиле, го вадат од заборавот својот јазик и го издигнуваат како знаме што се носи во воените напади.

Уште една причина, која во нашата ситуација би требало да се има предвид, е тенденцијата преку изборот на јазикот да се насочи приближувањето на една група кон друга. Имено, во средини во кои опстануваат групи чија големина е таква што не се во состојба да ја обезбедат сопствената репродукција и во кои како такви се изложени на асимилација, изборот на јазикот, како во случајот на Муслиманите од Македонија, претставува показател на преференцата на една група во однос на другите. Овој избор обично носи повеќе пораки: огорченост од бариерите кои ги поставува групата со која се споделува ист јазик, страв и отпор кон асимилаторските притисоци на една малцинска група и избор на друга како најблиска и како пожелна за припојување кон неа.

Листата причини за нагласката на јазикот во етничките побарувања не се исцрпува со овие три што веќе ги посочивме, но ние ги имавме предвид нив, во рамките на анализите на јазичните состојби кај нас, направени во контекст на едно истражување за меѓуетничката коегзистенција кое зафаќа повеќе нејзини аспекти.

Во рамките на истражувањето, насловено како *Социолошките аспекти на етничкото соживеење во Република Македонија*, спроведовме две анкети - едната во јуни 1995, на примерок од 575 испитаници од општините во Скопје, и другата во јуни 1997, на примерок од 1108 испитаници, од повеќе општини, поделени во четири групи според процентот на застапеноста на припадниците на малцинските групи во вкупната маса население[2]. Во првата анкета претставниците на групите се застапени со:

---

[2] Во примерокот се влезени: I група општини, во кои застапеноста на малцинските групи е две третини од вкупното население и повеќе (Дебар, Гостивар); II група, каде влегуваат општин во кои половина од населението е мнозинско а половина малцинско (Струга, Куманово); III група, која вклучува општини каде малцинствата се застапени со една третина (Скопје); и IV група, резидуална, на општини со предимно македонско население (Кочани).

Македонци 310, Албанци 180, Турци 21, Роми 13, Срби 38, други 10; во втората: Македонци 463, Албанци 234, Турци 153, Роми 119, Срби 112, други 24.

Прашањата поврзани со јазикот ги организиравме во два блока: еден, кој вклучува прашања преку кои треба да се утврди состојбата со оглед на познавањето на говорните јазици од целото население, и друг, кој се однесува на ставовите на населението во однос на воспоставувањето на еден образовен систем кој би бил во служба на политиката на билингвалноста. Со оглед на ограниченоста на просторот во кој е реализирана првата анкета, како и на сличноста на добиените резултати, ќе се задржиме повеќе на втората, повикувајќи се на првата таму каде постојат разлики во одговорите или варијации во поставените прашања.

Уште анкетата од 1995 откри дека мнозинската група, односно Македонците од РМ кој живеат во Скопје, не го познаваат јазикот на другите групи, освен српскиот, додека претставниците од другите групи на истиот простор, во најголем број добро го познаваат македонскиот јазик, и, во доста ограничен обем, јазикот на другите групи со иста конфесионална основа.

Податоците од анкетата спроведена во 1997 ќе ги претставиме табеларно.

СОЛИДНО ПОЗНАВАЊЕ НА ЈАЗИЦИТА НА ДРУГИТЕ ГРУПИ
(ДА ЧИТААТ И ПИШУВААТ)

Етнички групи	Тип на општини	ЈАЗИЦИ Македонски	Албански	Турски	Ромски	Српски
Македонци	I група	5,93	0,00	0,00	56,78	
	II група	1,49	0,00	0,00	74,63	
	III група	0,00	0,90	0,90	63,06	
	IV група	0,00	0,00	0,00	67,00	
Вкупно		2,59	0,22	0,22	65,66	

Етнички групи	Тип на општини	ЈАЗИЦИ				
		Македонски	Албански	Турски	Ромски	Српски
Албанци	I група	81,93		14,46	0,00	55,46
	II група	77,05		6,56	0,00	52,46
	III група	79,76		14,29	1,19	27,38
	IV група	100,00		33,33	0,00	16,67
Вкупно		80,34		12,82	0,43	43,59
Турци	I група	74,07	44,44		1,85	29,63
	II група	96,88	46,88		3,13	75,00
	III група	81,54	13,85		0,00	24,62
	IV група	100,00	0,00		0,00	-
Вкупно		82,35	31,37		1,31	36,60
Роми	I група	84,85	12,12	3,03	63,64	30,00
	II група	85,00	-	0,00	70,00	18,46
	III група	75,38	7,69	1,54	69,23	-
Вкупно		79,83	8,40	1,68	51,26	-
Срби	I група	100,00	10,00	0,00	-	
	II група	78,38	2,70	0,00	-	
	III група	92,31	1,54	0,00	-	
Вкупно		88,39	2,68		0,00	-

Македонскиот јазик практично го познаваат сите анкетирани, независно од тоа каква е нивната етничка припадност. Процентот на оние што не го познаваат во доволен обем, односно кои со него се служат само разговорно, отприлика се поклопуваат со процентот на оние чие образование не ги оспособува за читање.

Албанскиот им е непознат на Македонците кој живеат во општини каде албанското население е малцинско. Но, тој не им е многу познат на Македонците од општините каде Албанците сочинуваат

половина од населението, па дури и таму каде се мнозинство. Од анкетираните 118 Македонци од Дебар и Гостивар (општините според старата територијална поделба) покрај наведените 5,95 % кој овој јазик го познаваат добро, уште 32,20% можат да се служат со него разговорно. Скоро две третини од нив (61,86%), имено, не го познаваат албанскиот јазик иако тој во овие општини се има здобиено со статус на втор јазик на локалната администрација. Во Куманово, пак, каде Албанците претставуваат половина од населенитето на општината, 92,54% од Македонците воопшто не го познаваат албанскиот. Само 5,22% од нив можат разговорно да се служат со него. Од групите во Македонија поголемо познавање на албанскиот имаат Турците и Ромите.

Турскиот јазик го познаваат само Турците. Во населбите каде што споделуваат исто соседство со Албанци, само мал број од вторите може да комуницира со нив на нивниот јазик. Според добиените резултати од анкетата, 72,65% од Албанците воопшто не го познаваат турскиот јазик, за разлика од Турците кај кој процентот за овој модалитет во однос на албанскиот јазик изнесува 38,56%.

Ромскиот јазик го говорат само Ромите, но не сите. Него го познаваат, во писмен или разговорен обем Ромите кој живеат во Скопје, и само дел од оние кој живеат во другите делови на земјата. Него не го познаваат 30% од анкетираните Роми од Дебар и Гостивар и 20% од оние од Куманово и Струга.

Српскиот јазик се уште го познава голем процент од населението.

Во врска со употребата на јазиците на испитаниците им беше поставено прашањето за јазикот на комуникацијата во нивното сопствено семејство. Одговорите укажуваат на значајната условеност на употребата на македонскиот јазик како паралелен со мајчиниот, од концентрацијата на групите во локалитетите. Имено, таму каде постои висока концентрација на припадниците на етничките групи, етничкиот јазик е јазик на семејната комуникација. Таму, пак, каде тие се малцинство во средина населена предимно со македонско население, тие, покрај својот јазик го употребуваат македонскиот и во рамките на семејната комуникација.

Така, во рамките на семејството, паралелно со албанскиот, македонскиот јазик го употребуваат 3,31% од анкетираните Албанци од Дебар и Гостивар, и 9,52% од Скопје. Кај Турците, кои се многу подисперзирани од Албанците, употребата на македонскиот е далеку поголема. Него, како паралелен со турскиот го употребуваат 5,56% од Турците

од Дебар и Гостивар 18,75% од оние од Куманово и Струга, и дури 27,69% од Скопје. Соодветните проценти кај Ромите се уште повисоки. Всушност, кај нив, поголем е процентот на семејствата кој ги употребуваат двата јазика (54,62%) од процентите на оние кои се служат единствено со ромскиот (38,66%). Во општините од првата група ромскиот е единствен јазик на комуникација само во 9,09% од семејствата на анкетираните, а двата јазика во 81,82%. Во 6,06% од ромските семејства во овие региони, во употреба, паралелно со ромскиот, е и друг јазик од листата јазици кој се говорат кај нас (по природа на нештата албанскиот, евентуално турскиот). Македонскиот јазик, сепак, е најзастапен во семејната комуникација на Србите. Само една третина (32,14%) од анкетираните Срби изјавиле дека во семејството комуницираат единствено на српски јазик. Во 60,71% од семејствата на испитаниците покрај него во употреба е и македонскиот.

Ставови за јазикот на образованието

Во анкетата кој беше спроведена во 1995 година, токму во периодот кога на меѓуетничката сцена беа доминирачки настаните поврзани со легално непризнатиот универзитет во Тетово, беше поставено едно прашање преку кое се настојуваше да се испитаат ставовите на припадниците на различните групи во врска со јазикот/јазиците на образованието. Прашањето, конкретно, гласеше: Изнесете го вашиот став за школувањето на учениците на националностите на свој мајчин јазик?, а алтернативните одговори беа: 1) само основно образование; 2) основно и средно образование; 3) основно, средно и високо образование; 4) школувањето на учениците на националностите треба да се изведува според меѓународните конвенции за правата на малцинствата и во согласност со Уставот и другите нормативните акти на РМ; 5) ни на еден степен на образование не треба целосно да се изведува наставата на јазиците на националностите.

Одговорите, како што може да се претпостави, можат да се подвојат по линијата мнозинска група/ малцински групи. Скоро половина од испитаниците Македонци (45,16%) се изјасниле за четвртата алтернатива (образование според меѓународните акти и Уставот), 23,87% се за првата (само основно), додека останатите се за алтернативата основно и средно (12,26%) или за образование во кое јазикот на националноста ќе биде комбиниран со македонскиот (13,23%). Само 4,19% од нив одгово-

риле дека јазикот на националноста треба да биде застапен во сите степени на образованието на малцинските групи. За разлика од ова, четири петини од анкетираните Албанци (78,89%) се изјасниле за употреба на јазикот на националностите во сите степени на образование, додека повеќето од преостанатата петтина (16,11%) за образование според меѓународните акти и Уставот. Само 2,22% од нив се изјасниле за алтернативата основно и 2,78% за онаа основно/средно образование. Одговорите на припадниците на другите групи можат да се сместат на средина, помеѓу оние на Македонците и Албанците. Турците се двоумат меѓу алтернативите 3 и 4 (сите степени-47,62% и според меѓународните акти-33,33%), Ромите се пред се за четвртата алтернатива (69,23%), за која е највисок и процентот на изјаснетите Срби (44,74%). Последниве, во релативно голем процент се изјаснуваат и за првите две алтернативи (21,05% и 23,68%).

Подвоеноста е исто толку остра, ако не и поостра, и во однос на конкретното прашање дали е потребен албански универзитет, со тоа што овојпат таа е по линијата на конфесионалноста . Имено, групите со христијанска основа (македонската и српската), исто толку енергично се против отворањето на таков универзитет, колку што сесрдно за него се заложуваат Албанците. Турците се за овој универзитет, но голем број од нив ги задоволува и еден педагошки факултет. Ромите по однос на ова прашање се недефинирани (а во конфесионален поглед половина од испитаниците се Муслимани и половина Христијани).

Во анкетата спроведена во текот на оваа година, во однос на јазикот на образованието беа поставени неколку прашања. Со оглед на сите напнатости поврзани со него во месеците непосредно пред изведувањето на анкетата, се одлучивме блокот прашања да го започнеме со едно условно поставено. Првото прашање, имено, беше: Доколку вашето дете не може да учи на мајчиниот јазик, дали сметате дека треба да учи на друг? Одговорите добиени на него, систематизирани со оглед на етничката и територијална припадност на испитаниците, ги презентираме преку следнава табела:

ДАЛИ ДЕЦАТА ДОКОЛКУ НЕ МОЖАТ ДА УЧАТ НА МАЈЧИНИОТ ТРЕБА ДА УЧАТ НА ДРУГ ЈАЗИК (%)

Етничка припадност	Општина	Не	Да	Без одговор
Македонци	I група	41,53	57,63	0,84
	II група	50,75	46,27	2,99
	III група	38,74	56,76	4,50
	IV група	41,00	56,00	3,00
	Вкупно	43,41	53,78	2,81
Албанци	I група	42,17	57,83	-
	II група	39,34	60,66	-
	III група	23,81	72,62	3,57
	IV група	33,33	66,67	-
	Вкупно	34,52	64,10	1,28
Турци	I група	29,63	66,67	3,70
	II група	9,38	81,25	9,38
	III група	6,15	83,08	10,77
	IV група	50,00	50,00	-
	Вкупно	15,69	76,47	7,84
Роми	I група	29,63	66,67	3,70
	II група	15,00	75,00	10,00
	III група	-	98,46	1,54
	Вкупно	4,20	92,44	3,36
Срби	I група	16,22	81,08	2,70
	II група	16,22	81,08	2,70
	III група	26,15	72,31	1,54
	Вкупно	20,54	76,79	2,68

Табелата јасно кажува дека отпорот кон учење на јазик кој не е мајчиниот е поголем кај македонското население отколку кај припадниците на другите групи кој живеат во Македонија. Тој е голем кај оние кои во реалноста поретко се соочени со ваков проблем, но и кај оние кои по природата на нештата би требало да се соочат со него. Македонците од Дебар и Гостивар, кои претставуваат малцинство во својот локалитет, во ист процент се изјасниле против образованието на друг јазик, како и оние што живеат во Кочани, односно во средина каде се доминирачка група.

Кај Албанците, ставот во однос на јазикот на образованието покажува забележителна условеност од нивната концентрација во локалитетот во кого се населени - негативните одговори се најмногубројни таму каде што се чувствуваат доминирачко мнозинство, а прогресивно се намалуваат со намалување на нивната концентрација. Во секој случај, процентот на негативни одговори кај Албанците е помал отколку кај Македонците, но е забележително поголем отколку кај останатите три групи, односно кај групите кои имаат помала бројност и помала концентрација. Кај последниве повисоки вредности постојат само таму каде нивната концентрација е поголема, како што е случајот со Турците од Дебар и Гостивар и Србите од Скопје. Во однос на ова прашање, како впрочем во однос на многу други, Ромите се имаат претставено како најотворени кон останатите групи - најголемиот број од нив прифаќа нивните деца да учат на друг јазик освен мајчиниот.

Ако одговорите добиени на ова прашање се доведат во врска со структурните карактеристики на анкетираната популација, тогаш можат да се забележат одредени правилности. Со оглед на полот жените покажуваат поголема подготвеност за отворање кон останатите групи во однос на ова и сите останати прашања. Ова е посебно изразено кај жените од албанската група. Со оглед на возраста е забележително поголемо присуство на позитивни одговори кај популацијата на средна возраст и поголем процент на негативни кај помладата. Во некои случаи (посебно кај Албанците), повисок процент на негативни одговори се сретнува и кај најстарата популација. Во однос на образованието, позитивна корелација меѓу позитивните одговори и повисокиот степен на образование се забележува само кај групите на Македонците и Албанците.

Ако децата не можат да учат на мајчиниот јазик треба да учат на друг. Но кој е овој друг јазик? За да се испита ствот во однос на него беше понудена листа на јазиците кои се говорат во Р. Македонија, дополнета со алтернативата некој странски јазик.

Одговорите откриваат дека јазиците на етничките групи не влегуваат во листата на проференцијата на испитаниците кои и припаѓаат на македонската група, додека македонскиот јазик е забележително присутен во листата на припадниците на малцинските групи.

Според анкетираните Македонци, без разлика каде живеат, доколку нивните деца не можат да учат на македонски јазик, можат да учат на некој странски јазик. Ниту еден од 463 анкетирани не ги избра турскиот и ромскиот како јазици на образование на нивните деца. Само 1,69% од оние кои живеат во општините од првата група и 1,49% од општините од втората група го сметаат за прифатлив албанскиот јазик (во вкупната маса овој процент изнесува 0,86%). Нешто е поголем процентот на изјаснувањата во однос на српскиот јазик (4,75%), но и тој е десет пати помал од оној што се однесува на странскиот јазик.

Една четвртина од анкетираните Албанци ги претпочита странските јазици, но дури една третина се за македонскиот како избор. Во општините каде албанското население има повисока концентрација поголем е бројот на изјаснувањата во однос на странските јазици отколку во однос на македонскиот, додека во Скопје ситуацијата е обратна. Одговорите кај оваа група, овде, како и во однос на други прашања, покажуваат зависност од степенот на концентрираноста во локалитетот. Така, македонскиот го избрале 21,69% од испитаниците од првата група, 26,23% од втората и 45,24% од третата. Преференцијата на странски јазици кај истите групи е 31,33%, 27,87%, 16,67%.

Турците му даваат предност на македонскиот јазик. Повеќето од половината испитаници (53,59%) се определуваат за него, доколку не е можно изведување настава на турски јазик. Само 13,07% од нив ги претпочитат странските јазици. Слично на нив се изјаснуваат и анкетираните Срби, додека кај Ромите преференцијата на македонскиот е највисока (71,43%).

Овие податоци, согледани од аспектот на возраста на испи-

таниците, откриваат постепен раст на согласноста за изучување на македонскиот јазик со растот на возраста. Оваа тенденција е забележителна кај сите малцински групи. Во однос на образованието, извесна правилност се забележува кај алтернативата странски јазик. Имено, со растот на образованието на испитаниците се зголемува преференцијата за оваа алтернатива. Кај турската група, од друга страна, образованието забележливо влијае на ставот кон изучувањето на македонскито јазик, при што насоката е спротивна - интересот за него е најголем кај необразованата популација и опаѓа со растот на нејзиното образование. Кај Србите, пак, позитивните одговори растат со порастот на образованието и во однос на двете посочени алтернативи.

Во настојувањето да се тестира подготвеноста на луѓето за воведување на јазиците кои се говорат во нашата средина во наставата на различните степени на образование, беа поставени уште две прашања. Првото се однесува на ставот во однос на изучувањето на втор јазик покрај мајчиниот, додека второто е негова конкретизација, односно се однесува на конкретниот избор на јазикот.

На прашањето: Дали освен јазикот на образованието, децата треба да изучуваат уште еден јазик кој се говори во Р. Македонија?, повеќе од половината анкетирани Македонци (54,43%) одговориле дека не треба. Останатите предност и даваат на факултативната настава (33,26%) во однос на задолжителната (8,42%). Ако веќе таков јазик се воведе во наставата, тогаш за нив е најсоодветно тоа да биде српскиот. За албанскиот се изјасниле само 6,48% од испитаниците, за турскиот 4,75%, додека за ромскиот 0,43%,

И повторно, ставот на другите групи по истите прашања е битно поинаков. Против воведување на друг јазик во наставата се изјасниле 25,89% од анкетираните Срби, 22,65% од Албанците, 13,45% од Ромите и само 5,88% од Турците. Една третина од Србите и речиси една половина од претставниците на другите три групи се за негово задолжително воведување, додека процентот на оние што го прифаќаат како факултативен се движи од 29,06% кај Албанците, до 40% кај Турците и Ромите. Негативните одговори кај сите, притоа, ги дава пред се младата популација.

Друг јазик во наставата за сите групи кои се малцинства во Р.

Македонија треба да биде пред се македонскиот. Мал е бројот на Албанците кој би го избрале турскиот, како што е мал и бројот на Турците кој што би го избрале Албанскиот. Испитаниците на малцинските групи кои живеат во локалитети каде нивната концентрација е помала, притоа, како втор јазик во наставата го сугерираат сопствениот јазик.

Д-р Цане МОЈАНОСКИ

ПОЛИТИЧКИОТ ПЛУРАЛИЗАМ И ОБРАЗОВАНИЕТО

1. Во определувањето на местото на образованието во општеството постојат бројни стојалишта. Специфични се оние кои се потпираат на прекумерното верување во тоа што се нарекува образование и воспитување. Тоа се набљудува како митолошка формула, како некој нов вид на религија со чија помош ќе се овозможи остварувањето на доминантните идеали во општеството. Во тој контекст воспитувањето и образованието се оние спасоносни формули со чија помош се продолжува усовршувањето и на личноста и нејзината култура.

Денес речиси да нема настап во јавноста на поединци или претставници на разни асоцијации и здруженија кои „успешноста" ја врзуваат за потребата од „вградување на сопствениот проект" во образовниот. И најлапидарно. За да може определена идеја да постане владејачка се бара таа да биде присутна кај младата популација од најмала возраст, да се осознава од училишните клупи. Така на пример и верските заедници иднината ја гледаат во воведувањето на веронауката во образовниот систем. Темпераментните активности на еколошките движења разрешувањето на проблемот на загаденоста го гледаат во воспитанието на луѓето од најмали нозе. Слично залагање ќе слушнете и кај оние кои инсистираат да се намали пушењето. Образованието е „омилена тема" и на лидерите на политичките партии. Тие секогаш, кога им е неопходна поширока поддршка искажуваат „преголема" грижа за образованието. И се така, тогаш кога ќе се сака да се покрене некое поважно прашање, тука е образованието, односно неговиот образовен систем.

Расправата за образованието е повеќе насочна. Предмет на нашиот интерес е релацијата меѓу политичкиот плурализам и образованието. Дали постои врска меѓу политичкиот плурализам и образованието? Колку политичките концепции за образованието и неговата материјализација влијаат или можат да влијаат на образовниот процес? Дали со имплементирањето на оваа човекова дејност се губи еманципаторската улога на образованието и тоа преминува во сферата на интересите и големата борба за нивно остварување? Можно е да се поставуваат и

други бројни прашања. Одговорите се повеќенасочни. Еден од можните приоди на расправа и подолу понудениот.

Образованието по своето битие е плурален свет. Тоа произлегува не само од сложеноста на општествените односи, туку и од сложеноста на образованието како негов дел.

Образованието во најширока смисла е општествен процес на релативно издвоените процеси на социјализација и воспитанието со чија помош младите поколенија на општествената заедница се стекнуват со знаења и вештини неопходни за нивната идна дејност во општеството.

Општеството се дефинира најразлично. Поимот „општество" се употребува „да се означи општествен (групен) живот на повеќе единки, односно своевидни заедници на единки и во таа смисла се зборува за човечка и животинска или растителна заедница (пошироко општество)[1] ". За Фијаменго тоа е „помала или поголема група луѓе која изградува систем на разумни меѓусебни односи засновани врз процесот на производство на материјални потреби за егзистенција, односно како тотален општествен феномен, како вкупност на меѓучовечките односи, засновани на производствените односи[2] ". Општеството е „целокупност на односите на луѓето со природата и на самите односи меѓу луѓето[3]". Тоа се подразбира и како секоја група на луѓе поврзани со своето специфично дејствување, односно како специфично „дејствување на човекот (свеста, трудот, производството, како и способноста да се поврзува со другите заедници) кое го разликува човечкото општество од сличните појави од природата"[4]. Според Звонко Леротиќ, општеството е „тип на општествен систем, кој, без разлика на аспектот на општественоста, поседува степен на самодоволност во однос на своето опкружување[5]". Кога зборуваме за општество мислиме на организирана заедница на луѓе во која сите тие како свесни суштества, вршат различни дејности при што најзначајни се оние кој се насочени кон набљудување или произведување на материјалните потреби. Освен тоа, луѓето како свесни

---

[1] Р. Лукић: **Основи социологије**; Научна књига; Београд; 1975; стр. 137;

[2] Dr Ante Fijamengo: **Osnove opće sociologije**; Radničke novine; Zagreb 1989; str.130;

[3] Д-р Томислав Чокревски: **Социологија;** Студентски збор; Скопје; 1986; стр.94;

[4] Види: **Sociološki leksikon**; Savremena administracija; Beograd;1982; стр. 146;

[5] Dr Zvonko Lerotić: Jugoslovenska politicka klasa i federalizam; Globus; Zagreb; 1989; стр. 14-15; „Самодоволноста на некое општество е функција на урамнотежената комбинација на неговиот однос со околината и состојбата на неговата внатрешност"; (Исто стр.15);

суштества се однесуваат во согласнот со своите прифатени заеднички сфаќања, правила и норми со кој е регулирана нивната дејност и нивното однесување. Од ова може да се заклучи дека општеството претставува целина од врски и односи која се засновува врз производствените односи како примарни. Или како што вели социологот М. Леви општеството е група на луѓе која го дели истиот самодоволен систем на акции и е способна да постои подолго отколку што е животниот век на поединците, односно група која се обновува по пат на репродукција на нивните членови. Но кога станува збор за одност меѓу општеството и образованието ќе послужиме со моделот на Драган Коковиќ изнесен во неговата „Социологија на образованието“.

1. „Општеството треба да воспостави соодветни односи со околината;

2. Општеството треба да обезбеди соодветна диференцијација на улогите и должностите, да ги подготви младите луѓе да преземат некоја од постојните работни улоги;

3. Општеството на своите членови им дава можности и средства за комуницирање;

4. Општеството на своите членови мора да им обезбеди одредени сознанија, искуства и вредносни ориентации;

5. Постоењето на општеството претпоставува проширување на нормативните правила за средствата и целите;

6. Општеството ги социјализира своите членови;

7. Преку културата и традицијата, општеството го пренесува наследството на своите членови;

8. Секое општество поседува и создава одредени канали за ефективно изразување на агресивните склоности“[6].

Општеството почива врз групната структура и групите. Интересните групи претставуваат доминантни елементи на структурата на политичкиот процес. Тоа е доволен услов тие да бидат примарен предмет на научна анализа[7]. Вниманието на Бентли, а подоцна на Труман и на Вебер е насочено на анализата и објаснувањето на логиката и динамиката на појавата на интересните групи, структурата и процесите што се одвиваат во нив, нивниот меѓусебен однос, облиците на нивната кооперација и компетиција, нивните организациони облици, а особено на нив-

---

[6] Види: Драган Коковић: **Социологија образовања**; Матица Српска; Нови Сад; 1994; стр.108;

[7] Lerotić: цит. дело стр. 26;

ната улога во политичките процеси. Во тој контекст, плурализмот се заговара како најсоодветен аналитички концепт за истражување на политичката стварност на модерното општество.

Терминот „плурализам“ е присутен во повеќе области: во филозофијата, социологијата, политичката наука и публицистиката и секогаш означува одредено стојалиште, мисловна струја или школа за постоењето на различни страни, елементи и квалитет што не можат да се сведуваат еден на друг[8]. Во политичкиот речник плурализмот е назив во политичката теорија која инистира на тоа, во политичкиот процес, во политичкото одлучување и управување, покрај државата и на нејзина сметка, да се отвори простор за дејствување на други различни општествени заедници, организации и институции[9]. Како теорија и практика на либералниот поредок, политичкиот плурализам поаѓа од неизбежноста на постоењето на различни општествени и политички групи со спротивставени интереси и смета дека секоја принудна хомогенизација е убиствена за слободата, не само на индивидумот, туку и на заедницата[10].

Политичкиот плурализам е и една од темелите претпоставки за функционирањето на правната држава. Без политичкиот плурализам, а тоа значи и политичката комуникација, правната држава не ни може да се воспостави, ниту да функционира, оти нема јавни контролни механизми. Без тие механизми, кои без политичкиот плурализам нема да дејствуваат, на дело стапува арбитрерноста и произволноста наместо законитоста и одговорноста.[11] При тоа повеќепартискиот плурализам е најекспонираниот облик на политички плурализам. Токму затоа во продолжение ќе се задржиме на однос меѓу партиските субјекти и образованието.

Политичките партии дејствуваат во различни општествено-економски системи и во различни социјално-политички услови. Во нив тие обавуваат различити функции. Во таа насока и Радомир Лукиќ смета дека поимот „политичка партија“ не предизвика поголеми термино-

---

[8] Д-р Стеван Габер: Некои особености на идејата за плурализам; Види: (зборник): **Демократскиот плурализам на самоуправните интереси во политичкиот систем на социјалистичкото самоуправување**; Републичкиот центар за идеолошко-политичко образование и студии; Скопје; 1978; стр.25-33;

[9] R.Ratković: **Ideologija i politika**; Institut za politicke studije FPN; Beograd; 1983; стр.270;

[10] Види: Ljubomir Tadić: **Pluralizam i demokratija**; Samoupravljanje; бр. 5/1989;

[11] J. Mirić: **Iskušenja deogracije;** Radničke novine; Zagreb; 1990; стр.27-28

лошки несогласувања. „Ова доаѓа оттаму - вели Лукиќ - што мнозинството автори се согласува дека во обичниот и научниот говор, со политичка партија се нарекуваат, главно, исти општествени појави - оние политички организации кои и самите обично така се нарекуваат[12]. Наспроти на изнесеното гледиште бројни се авторите кои одрекуваат дека извесни организации не поседуваат својства кои би ги детерминирале како политички партии, иако тие - како што вели Лукиќ - себе си се сметаат за такви.

Со донесувањето на Уставот на Република Македонија, обезбедени се нормативни предуслови за функционирање на плуралистичкиот концепт на демократијата. Во Македонија се конституира уставен поредок кој за темелни вредности ги има основните слободи и права на човекот и граѓанинот, признати со меѓународното право; слободното изразување на националната припадност; владеењето на правото; поделбата на државната власт на законодавна, извршна и судска; политички плурализам и слободни, непосредни и демократски избори; правна заштита на сопственоста, слободата на пазарот и претприемаштвото; хуманизамот, социјалната правда и солидарноста и сл[13]. И, ако се додаде дека во Република Македонија е слободно сè што со Уставот и законот не е забрането[14], тогаш можеме да констатираме дека во Република Македонија се создадени нормативни и општествени претпоставки за развој на политичкиот плурализам.

2.За тоа, каков е односот на политичките партии во Република Македонија во врска со образованието во продолжение ќе прикажеме дел од програмските ориентации презенирани при водењето на парламетарните избори во 1990 и 1994 година. Образованието е тема која ги преокупира скоро сите политички партии (МААК, ВМРО-ДПМНЕ, ДС-ПЗ, СКМ-ПДП, ПДП, СПМ,) кои во 1990 година учествуваа на изборите. Тоа се третира низ заложбите за (1) предучилишното и основно воспитание и образование, низ системот на средното образование и (2) школувањето на мајчин јазик, (3) положбата на универзитетот, (4) материјалната положба и финансирањето на образованието (5) јазикот, (6) топин-

---

[12] Р. Лукиќ: **Политичке странке**; Научна књига; Београд; 1966; стр.19

[13] Види: **Устав на Република Македонија**: член 7; Службен весник на Република Македонија; бр.52/91;

[14] Исто ... член 7;

имијата и други проблеми на образованието и образовниот систем.

Предучилишното и основното воспитание и образование во програмските ориентации на политичките партии е декларативно и тие се залагаат за што поголем опфат на најмладото поколение во предучилишните институции-градинки (ДС-ПЗ). Во врска со основното воспитание и образование 6 политички партии (ДС-ПЗ, МДСМ, РП, МААК, СКМ-ПДП, СЈ) ги искажуваат своите становишта. Тие се залагаат тоа „во полна смисла на зборот да биде задолжително“ (ДС-ПЗ). За масовно и суштинско зголемување на образовното ниво на популацијата и за нејзино изедначување со европските стандарди (МДСМ), за реформирано образование кое е со зголемена наставна практика,“ (РП), „да вадат таков кадар кој набргу ќе се вклопи во новите цивилизациски текови и стопанството (НПМ) за „10-годишно задолжително образование (МААК, СКМ-ПДП) финансирано од државата со флексибилни програми (МДСМ) за школски систем во функција на побрзо вклучување во европските интеграциски текови (СКМ-ПДП);

Интересни се залагањата на политичките партии за повторно воспоставување на **гимназиите**, самостојност на Универзитетот, право на отворање на приватни училишта и широка народна просвета (МДСМ). Создавање на систем на образованието (СКМ-ПДП), во функција на нови знаења (СПМ), како во развиените земји (СЈ) со примена на образовните европски стандарди, за нов однос кон наставниот кадар посовремени услови за работа и вистинска валоризација на нивниот труд (СПМ) за индивидуализација на наставата и создавање подобри услови за младите таленти (МДСМ). За такви **средни училишта** што ќе бидат во функција на техничко-технолошките и културните достигнувања на времето (ДС-ПЗ).

Во програмските ориентации на политичките партии свое место и внимание имаат и прашањата сврзани со **употребата на јазикот.** Така еден број политички партии се залагаат за тоа дека секој треба да се школува на својот мајчин јазик во основното и средното образование, за стандардизација на наставните планови и програми на европско ниво (ПДП), како и за школување на децата на нашите работници во странство на свој мајчин јазик (ПДП). Во таа смисла се определбите за воведување на паралелно учење на ромскиот јазик во основните училишта каде има ученици-припадници на овој етнос (ПЦЕР).

Еден дел од политичките партии соодветно внимание и посветуваат на **топонимијата**. За нив таа претставува продукција на јазичното

богатство. Антропонимијата е граѓанско право на секој граѓанин. Националните симболи на секој народ ги сметаме како лична работа на народот што ги прифаќа тие симболи, а не како работа на другите (ПДП).

Посебно внимание заслужува ставот за „поактивен однос кон **неписменоста**" (ПДП), покажува дека „на прагот од XXI век во Македонија да има неписмено население" (СДПМ), и за таа цел се нуди" сеопфатна програма за описменување (СПМ).

Посебна програмска ориентација на политичките партии на Македонија е **финансирање на образованието**. Тие (СКМ-ПДП И РЗПМ), бараат радикално нов систем на финансирање на образованието и науката и вреднување на трудот во овие дејности, (СКМ-ПДП), за плати на просветните работници достојни за нивната општествена улога (СКМ-ПДП), како и за „посебни средства за школување на талентирани деца од земјоделски и работнички семејства" (РЗПМ).

За таков систем на образование кој оспособува млади стручни кадри способни да ги применуваат технолошките достигнувања во Европа и светот, (МДСМ). Во Европа со знаење, со компјутери и сметачки машини, со **научно-истражувачка работа**, со иновации и рационализации (ПДП), за развој на научно-истражувачката дејност, со целосна автономија во работата (ДС-ПЗ).

Автономијата на Универзитетот е залагање на 7 политички партии (МДСМ, СКМ-ПДП, СПМ, ПДП, ЛД, ДС-З). Партиите се залагаат за универзитет кој е „автономен" (СКМ-ПДП), „отворен" (СПМ), „модерен, ефикасен и квалитетен фактор на развојот" (МДСМ). Универзитетот како темелен принцип во функционирањето и развојот на високообразовните и научно-истражувачките институции (СКМ-ПДП). Универзитетот за брзо вклучување во европските програми и проекти: SEC, COMET, ERASMUS и TEMPUS (МДСМ). Универзитетот да се финансира директно од буџетот (СКМ-ПДП). Подмладокот да е стимулиран од посебен републички фонд, како и за донаторството во науката и даночно да се ослободи (СПМ).

Политиката околу ограничениот упис да се преиспита (ДС-ПЗ). Великите Солунски браќа светот ги познава како „Свети Кирил и Методиј", па така треба да гласи и името на Скопскиот универзитет (ЛД). Македонскиот богословски факултет да биде вклучен како рамноправен член на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј". Да се укине Факултетот за безбедност и општествена самозаштита кој главно лифер-

ува кадри за Службата за државна безбедност како еминентна политичка полиција на комунистите (ЛД) и да се отвори Ветиринарен факултет во Македонија (ДС-ПЗ).

Новата економска стратегија се заснива и на „компаративните предности во“ образовните кадри, полјоделството и сточарството, природните богатства со суровини, туризмот „„(МААК) и врз“ образованието на претприемачки кадар со формирање на републички центар за оспособување на претприемачи, како и формирање на фонд за образование на менаџери во афирмираните бизнис школи во светот (СКМ-ПДП), за зацврстување на претприемчивоста и менаџерството (ВМРО-ДПМНЕ), преку „школи за менаџери во функција на деловно одлучување само врз економски принципи со самостоен избор на видовите на образование“ (СПМ), за „претприемаштво (менаџерство) и бизнис“ (ПДП) и сл.

Проект „OPTIMA“ во изведба: технолошка ревитализација на цели региони, помагање и промовирање на мали и средни претпријатија; создавање претприемачки дух, „Теко-независна радио и телевизија; „Центар за екоопсервација, едукација и информатика - „Катланово“; и проектот „образование за 21 век“ (МДСМ).

Во врска со прашањата на иселеништвото за зачувување на националниот идентитет низ облаците на нивното самоорганиирање, негување на националната култура и образование“ (СПМ).

И во програмските ориентации на политичките партии кои учествуваат на изборите од 1994 година соодветно внимание е посветено на проблемите на образованието. Тие се залагаат за современ ефикасен систем на сите нивоа (еднакви стандарди за услови за квалитети, достапни за сите), за подобрување на условите и квалитетот на наставата (СДСМ), за утврдување критериуми за успехот на учениците и студентите (СПМ), за **реформа на образовниот систем** во сите степени на образование, по европски принципи и стандарди (ВМРО-ДПМНЕ), за изградување на поквалитетен наставен кадар и за обезбедување на општествен статус на оваа професија, (СПМ); со подршка на наставникот (ДП); за растоварување на наставните планови и програми (СПМ). Партиите се залагаат за секој член да му се даде можност за личен развиток, образование и квалитетни услови за живот (ДПМ) за **промена и дополнување на наставните програми** во правец на остранување на сите мајористички интонации на учењето на јазикот, културата литературната уметност и историјата на другиот (НДП); за создавање на

образовен систем со кој ќе ги растоварат учениците од преобемната настава, за враќање на воспитната компонента на училиштата, со залагање учениците да учат од најдобрите ученици, за да им се помогне на најдобрите; за нов пристап во изведувањето на наставата со цел да се градат автономни и креативни личности (ДП), како и за почитување на моралните норми меѓу наставниците и учениците (НДП).

Овие се и залагањата за подигање на **ученичкиот стандард**; за воведување на независна и современа инспекција и да им се обезбеди на родителите да го изберат најдоброто училиште за своите деца; за воведување на повеќе начини на сатисфакција на успешните ученици, наставници и училишта (ДП) како и за систем на перманентно следење и стимулирање на талентираните ученици и студенти (СПМ);

Политичките партии сметаат дека треба да се нормираат, односно, прецизно да се утврдат условите (СПМ) за отварање приватни училишта (ПДП) и факултети (НДП); финансирањето да е од државните (буџетот) (ПДП) и јавни фондови, даночни олеснувања за донаторите во оваа област (СДСМ); за стабилно финансирање и соодветен материјален статус на вработените; и за даночни олеснувања во образованието (СПМ). Во училиштата треба да се обезбедат основните предуслови за висока технологија, се за солидно средно и високо образование (ДПМ), како и наставните институции да станат пример за зачувување на традиционалните вредности и современите општествени и технички норми како и барања веронауката да добие третман на наставен предмет во задолжителното образование (ВМРО-ДПМНЕ);

Политичките партии се залагаат за отворање **на приватни универзитети и средни училишта** на светските јазици, како и да се почитува автономијата на Универзитетот (ВМРО-ДПМНЕ); и за уставна гаранција за школување на свој јазик и правото секој граѓанин да се школува и на друг странски јазик, покрај школувањето на мајчин јазик. (ПДП). Во тој контекст се и залагањето за целосно образование и школување на мајчин јазик на сите нивоа (НДП), односно за потполна рамноправност на **јазиците на народите** и националните и етничките групи во сите области на јавниот и приватниот живот регулирано со Уставот и закон (НДП), за задолжително средно образование и на националните колективитети непречено и целосно да ги изучуваат на својата национална историја, книжевност, култура и традиција на мајчин јазик и да ги одбележуваат историските датуми и личност (ПДП).

Политичките партии се определуваат за исмени во системот на

образованието на кадри во земјоделието (ДП); за формирање национален (државен) совет за континуирано образование (ДП) - како лек за невработеност и за обучување на работната сила; за тоа во наставните планови и програми да се вгради за заштита на животната околина (СПМ).

ЛДП се залага за менување на запуштениот образовен систем, за воведување на воспитната компонента, за инкорпорирање на толеранцијата, дијалогот, почитување на разликите во образовниот и воспитниот процес, за современ образовен систем во Македонија, комплементарен со европскиот; за враќање на изгубениот углед во учесниците во образовниот процес; за соодветно наградување на наставниците; за приватни училишта и универзитети; за автономија на универзитетите и за таква позиција негова што ќе обезбедува дипломите издадени за завршно високо образование да се валидни во било која земја во светот.

3. Доколку се погледне местото на темата образование, според интензитетот и просторот кој и е посветен во програмските документи на политичките партии тогаш ќе се констатира дека во 1990 година прашањата сврзани со образованието и науката, се веднаш по економските и политичките теми, а потоа следуваат прашањата од социјалната политика и социјалната заштита и екологијата, меѓунационалните односи, културата и прашањата сврзани со Европа и европските интеграции, потоа следат безбедноста и армијата, надворешната политика и верската политика, а најслаб е интересот за прашањата сврзани со жената и семејството и иселеништвото. Редоследот на прашањата во 1994 година е поинаков, но прашањата од областа на образованието се веднаш зад економската и политичката сфера. Имено и во програмските ориентации на политичките партии во 1994 година доминираат прашањата сврзани со политичкиот и економскиот комплекс, а потоа следуваат оние за образованието, надворешната политика и културата, со послаб интезитет се залагањата во врска со екологијата, социјалната политика и заштита и безбедноста и армијата, а додека најслаб е интересот во врска со прашањата сврзани за информирањето и иселеништвото.

Ако настојуваме да одговориме на погореизнесените ставови тогаш ќе можеме да констатираме дека образованието во диоптријата на политичките партии се доживува како прашање кое може да влијае за позабележителна поддршка на граѓаните. Во тој контекст може да се зборува дека политичките партии во основа настојуваат да промовираат некои од прашањата што повеќе или помалку егзистираат во современа-

та стварност на Република Македонија. Несомнено е дека образованието е еден од „идеолошките апарати“ (Л.Алтисе) преку кои што политичките субјекти како основни двигатели на државниот апарат ќе настојуваат да го вградат вредносниот модел за кој се залагаат. Приложената евиденција упатува на заклучокот дека во Македонија политичките субјекти во основа, а особено кога станува збор за образованието, се поделени според националната припадност. Образованието како е поставено во политичките концепции се уште не се темели како елемент на интеграцијата, напротив тоа е содржина на политичките поделби. И не само тоа образовните проблеми се јавуваат како „политички“. Како инаку да се третираат упорните инсистирања за работата и функционирањето на т.н. „тетовски универзитет“. Зошто токму тие прашања ги обединуваат политичките противници од истиот „национален корпус“?. Веројатно дека тоа прашање ќе предизвика поинаков однос на останатите национални групации, а особено кај претставниците на македонскиот народ. Но, тоа е прашање што упатува на размислата за нивото и квалитетот на факторите што водат кон општествената интеграција на земјата. Оттаму треба да подвлечеме дека во Македонија треба да се поттикнуваат идеите што водат кон создавањето на односи на толеранција и меѓусебно почитување, а образованието, во тој контекст, несомнено се јавуват како еден од елементите на непосредната интеграција. Доколку се погледнат политичките концепции за образованието во Република Македонија, изразено низ плуралните концепции на политичките субјекти, несомнено е дека образованието во висок степен се подржавува, односно се помал е просторот на образовната автономија, а се поприсутена е државната структура и нејзиното влијание. Веројатно, плуралитетот на сопственичките односи во образовната сфера, односно егзистирањето и на приватните училишта и универзитети ќе влијаат на тоа оваа сфера се повеќе да постанува земја во која образованието ќе им припаѓа на генерациите од поделените светови, туку тоа ќе е мост преку кој полесно ќе се надминуваат разликите, односно тие ќе претставуваат еден од елементите на интеграциските процеси.

И не само тоа, евиденцијата упатува дека во процесот на реформирањето на општествените односи образованието е оној сегмент што ги окупира доминантните политички субјекти, не само од аспект на „искажаната грижа“ за оваа чувствителна област, туку и заради сознанието дека образовниот систем е значаен за општествениот, а особено за

политичкиот систем и особено што тоа е сфера од која треба да започнуваат општествените реформи. Менувањето на пристапот кон иднината започнува од најраната возраст, од првите чекори во образованието. И не само тоа. Реформите во образованието отпочнуваат уште не можеби со реформирањето на образовниот систем туку, како што вели „еден древен афоризам првата работа што еден режим треба да ја направи е да изврши промени во сите учебници. Демократијата оди рака под рака со образованието што го добиваат децата. Таа натаму зависи од вредностите и способностите на своите универзитети кои ги образуваат студентите[15]“. И не само тоа во политиката позната е концепцијата domi-natio memoriae- бришење на совеста. Таа е таков концепт според кој владетелот наредувал да се симнат сликите, да се разрушат спомениците и се она што може да ги потсетува на претходниот владетел. Бришењето на меморијата, несомнено не значи и откажување од вредностите што не можат да се вклучат во еден или друг идеолошки модел, тие се, секако, многу позначајни и посеопфатни и историски се повредни. Според досегашната динамика ние сме на самиот почеток.

[15] А. Е. Дик Хауард: Демократија в зори; Трета програма на македонското радио бр.47-48; стр.112;

Д-р Нелко СТОЈАНОСКИ

ОПШТЕСТВЕНИТЕ ПРОМЕНИ, ОПШТЕСТВЕНИТЕ ВРЕДНОСТИ, ОБРАЗОВАНИЕТО И ВОСПИТАНИЕТО

Ретки се шансите социолозите, кои долго време биле скептични спрема општествените промени, нив да можат да ги набљудуваат во живо, во време на нивните најинтезивни случувања, односно во време која ја манифестираат сета нивна жестокост и сила во трансформацијата на општеството. Паѓањето на Берлинскиот ѕид означи нови односи и нова ера во општествениот развој во светски рамки, чии дефинитивни консеквенци се уште не сме потполно сигурни. Но она за што со сигурност можеме да посведочиме е тоа што за помалку од една деценија настанаа такви промени во општествената структура кои изгледаа неможни да се случат ни за многу подолг временски период, дури изгледаа воопшто невозможни. Настапи период познат како транзиција, а кој најкратко може да се опише како промени во политичките односи во општеството, негова плурализација и демократизација и промена во економската сфера и премин кон пазарна економија, преку промена на основниот облик на сопственоста (приватизација на поранешната државна и општествена сопственост).

Меѓутоа овие промени скоро во повеќето земји во транзиција беа проследени со деградација на материјалната и психичката состојба, со страшна збрка во системот на вредности и со огромен пораст на социјалната патологија. Ако во политичката и економската сфера некои промени можат да се означат како позитивни, во вредносната сфера владее вистински метеж.

Во науката е познато дека во досегашната историја сите познати општества вршеле специјални подготовки младите генерации да ги вклучат во општествениот живот. Тоа е неопходно да се чини и во сегашниот момент преку процесот на социјализација, која најкратко би можела да се дефинира како процес во кој индивидуата усвојува знаења, вештини, навики, ставови, норми, вредности и други сознанија кои се неопходни за успешно вклопување во општествената група или во глобалната заедница, односно интериоризирање на културните придобивки

од претходните генерации.[1] Социјализацијата се одвива во текот на целиот живот, но одредени периоди се поспецифични, како што е периодот во кој се врши таканаречената примарна социјализација во текот на детството. Меѓу факторите кои особено се истакнуваат се семејството, групата на врсници и училиштето како воспитно образовна установа. Овие фактори треба да влијаат општественото однесување на единката да биде во согласност со општествените норми кои зависат од вредностите кои постојат во општеството. Општествените вредности претставуваат апстрактни идеали кои служат како една општа рамка и укажуваат како да се делува, тие служат како репер да се суди за тоа што е добро и исправно и зло и непожелно, што е праведно и неправедно во едно општество. Секое општество треба да има свој вредносен систем кохерентно изграден, каде што е нормално некои вредности да бидат хиерархиски повисоко рангирани, заради нивното поголемо значење што го имаат. Така на пример во предтранзициониот период кај нас основна вредност беше она што ќе го одлучи Сојузот на комунисти, во актуелната ситуација во Исламската република Иран денес се поаѓа од религијата да се дефинираат централните вредности и на нив се им се подредува итн. Тоа значи дека општествените вредности се варијабилни и зависат од времето и просторот. Тоа што нам ни се чини нормално и природно не мора на ист начин да се посматра на друго место и во друго време, што значи секое време и секое општество воспоставува свој систем на вредности и норми.

Денеска во модерните општества како централна вредност се појавуваат човековите права. Тоа одговара на две суштински вредности кои се основа на демократијата: еднаквоста и слободата. Вредноста слобода подразбира можноста секој човек да ги изрази своите идеи, да управува со својот живот, да прави се што сака, а што не им нанесува штета на другите луѓе, според Декларацијата за правата на човекот. Тоа од друга страна бара функционирање на правните норми кои тоа ќе го гарантираат. Слободата како вредност е исто така една од врвните со сите атрибути што таа ги подразбира. Во поранешниот социјалистички самоуправен систем еднаквоста се сваќаше малку на поинаков начин и таа требаше да се реализира и во економијата преку извесниот егалитаризам кој доминираше во платите. Денеска се инаугуира поинаква вредност: еднаквост во правата и еднаквост во шансите во животот.

[1] Социологија, група автори, Студентски збор, 1997 г.

Вредностите за правата на човекот експлицитно се формулирани во сите демократски општества. Но постојат и низа други вредности кои не се експлицитно истакнати, а кои се ценат како семејството, работата и вработеноста, финансискиот успех, напредувањето во животот итн. Особено во овој транзиционен период може да се забележи и важноста на религиските вредности. Тие особено доаѓаат да израз кога другите општествени вредности усчезнуваат, или пак завладее чувство на апатија и бесперспективност. Тоа покажува дека со општествените промени се инаугурирани нови вредности во општеството, без оглед на тоа колку тие се прифатени од неговите членови.

Важно е да се истакне дека вредностите можат да имаат различен карактер, односно можат да бидат морални, естетски, сознајни, прагматски, правни, политички и сл.[2] Преку системот на образование и воспитание се настојува младата генерација да впие што е можно повеќе вредности, кои ќе го зачувуваат постојниот општествен систем и ќе обезбедат негов понатамошен развиток. Меѓутоа во услови на крупни и брзи општествени промени, кога новиот систем на вредности сè уште не заживеал, а старите вредности се наджиveани и надминати, се појавува состојба на општествена аномија. Таа појава ја опиша уште познатиот социолог Емил Диркем. Тој истакна дека состојбата на аномија ја карактеризира пореметување или слабеење на регулаторската функција на општеството[3]. Имено, самата човекова природа не е во состојба да ги ограничи неговите страсти, желби и потреби и таа улога ја игра општеството преку нормативниот систем. Во состојба на аномија или општествена пореметеност, вредностите и нормите го губат своето значење и авторитет за поединецот и заради тоа не се во состојба да ја контролираат неговата активност. Состојбата на аномија настанува заради нагли општествени промени, во кризни ситуации, без оглед дали кризата која води кон промена води кон подобро или кон полошо.

Ваквата аномична состојба во сите посткомунистички земји или земјите во транзиција, се изрази во зголемена стапка на девијација кај сите категории население, а за нас што е од интерес, кај младите. Социјалните девијации кај младите, заради се поголемите нивни тешкотии да се адаптираат на новонастанатата ситуација, достигнаа застрашувачки размери. Тоа е лесно и кај нас да се констатира преку

[2] Flere S., Marjanović M.: Uvod u sociologiju, Naučna knjiga, Beograd, 1990, str.243

[3] Durkheim E.: Le suicide, PUF, Paris, 1981 g.

значајно зголемената стапка на делинквенција, наркоманија, алкохолизам и сл. Аналитичарите кои сакаат да дојдат до одговор на на прашањето за основните детерминирачки фактори на ваквата состојба, на ваквиот негативен тренд на појавување на социјалните девијации кај младите на преден план ги ставаат променетите општествено-економски и политички односи. Трансформацијата на сопственоста преку приватизацијата на претпријатијата, а паралелно со тоа зголемување на стапката на невработеност, доведе до брзо раслојување на општеството (збогатување на едни, а осиромашување на други) и пад на животниот стандард и осиромашувањ на огромен дел од населението што доведе до социјални и психолошки и тензии (пораст на работничкото незадоволство, манифестирано преку штрајкови и зголемен обем на криминал, особено најтешки кривични дела).

На крајот да истакнеме каква е улогата на училиштето, односно на образованието и воспитанието во надминувањето на ваквата состојба. Без сомнение е фактот дека нивното значење е огромно. Во модерните општества училиштата преземаат значајна улога во социјалната контрола, преземајќи дел од улогата на семејството. Изгледите за успех во животот зависат од воспитанието и образованието и луѓето се поголем број години поминуваат во школските клупи. Воспитно-образовниот систем во современи услови троши значаен дел од општествениот доход. Целите кои ги има воспитно-образовниот систем е да ги оспособи младите со знаења и вештини кои се потребни за успех во животот. Од реализирањето на тие цели во голема мерка зависи не само личното напредување на младите, туку и нивниот општествен профил и однесување. Меѓутоа во образованието се присутни цела низа на проблеми во реализацијата на воспитно-образовниот процес. Во процесот на настава не му се посветува нужното внимание на воспитанието, и се речиси е сведено на предавање и оценување. Наставата не ги активира во доволна мерка учениците, ниту е индивидуализирана во доволна мерка. Односот на оделни наставници не е педагошки и еден број од нив треба да муречат догледање на школскиот дневник и на воспитно-образовниот процес, како не би осакатувале бројни генерации. Не е направено доволно на планот на активирање на специјалните служби во училиштата составени од психолози, педагози, социолози и сл., а не се активираат доволно учениците преку слободните активности.

Досегашните истражувања покажуваат дека во училиштето најпрво можат да се согледаат девијациите кај учениците и со преземање

на одредени мерки да се поправи нивното однесување. Училиштето може преку адекватна соработка со родителите многу нешта да ги корегира и да допринесе за нивното правилно насочување, односно тоа е силен воспитен фактор, со значајна улога во превенирањето на малолетничкото престапништво.

Образованието особено во современите општества претставува еден од главните начини на влијание на општествениот систем врз индивидуите, да ги пренесе основните општествени вредности како полесно би се вклопиле во општеството. Но тоа не е така едноставно. Секоја промена на општествениот систем треба да повлече и промени во воспитно-образовната работа, а сегашната фаза бара формирање на лица со граѓанско образование. Школото активно партиципира во општествената репродукција служејќи му на доминантните општествени интереси. Тоа треба да ги подготви младите да ги преземаат општествено корисните улоги што ги вршат возрасните и да овозможуваат понатамошен развиток на општеството. Школото тоа е во можност да го направи бидејќи работи со лица кои се во период од животот кога созреваат и учат и кога треба да научат да се однесуваат во склад со општествените норми и вредности, да можат да оценат што е добро и пожелно а што е зло и казниво. Секое општество, па и нашето, што мисли на својата иднина, на своите перспективи и развој, да ја зачува културната традиција, создадените вредности и добра и нивно унапредување, мора да се потпира и да пристапи на адекватен начин во воспитно-образовниот систем кон младата генерација.

Д-р Љубомир ЦУЦУЛОВСКИ

ОБРАЗОВАНИЕТО И РЕЛИГИЈАТА

Прашањето за образованието и религијата (т.е. воведување ва верски предмети во образованиот процес) не е прашање кое е типично единствено за земјите кои се наоѓаат во состојба на општествена транзиција. Тоа прашање станува актуелно секогаш кога верските институции од одредени причини сакаат да бидат присутни во световниот образовен систем. Значи, секогаш кога постои тенденција да се напушти принципот на секуларизација или, барем, кога се сака неговото важење да се ограничи.

Кај нас, некаде на самиот почеток од 90-те години, значи после напуштањето на еднопартискиот систем, почнаа се погласно да се поставуваат барањата за воведување на верска настава, (која, понекогаш, еуфемистички се именува како верска поука) во световниот образовен процес. Овие барања за воведување на верска настава/поука на својот почеток се однесуваа само на средното образование. Меѓутоа, со тек на времето, како што тоа често бидува, амбициите се зголемуваа, па се сугерираше да биде опфатено и основното образование. При тоа се нудат бројни модалитети за начинот на одржувањето на верската настава/поука: од тоа таа да биде факултативна (значи да биде предмет на личен избор), па се до инсистирањето таа да биде задолжителен предмет. Како главен аргумент за воведувањето на верската настава/поука се наведува податокот („податокот“?) за зголемената религиозност во општеството и со неа нагласениот интерес да се слуша предмет од областа на религијата. Основниот недостаток на оваа аргументација е што во Републикава не се извршени сериозни емпириски истражувања кои фундирано би го потврдиле постоењето на вистински интерес да се слуша верската настава/поука, како и постоењето на зголемена религиозност. Овие тврдења, речиси по правило, се базираат или на одредени импресии или на парцијални, набрзина изготвени анкети меѓу учениците. Дури и да се прифати валидноста на ваквиот пристап (при што импресиите, сепак, остануваат во сферата на субјективното - значи, само посакуваното) тој не е имун на бројни приговори. Имено, општопознато е дека

сè што е обвиткано со таинственост, несекојдневност, со одредена доза на неоткриеност и мистериозност го привлекува вниманието на младите луѓе. Тоа е, впрочем, и во природата на самиот човек. Верувам дека доколку се спроведе анкета од сличен тип дека ќе се покаже ист интерес да се слушне и научи нешто за будизмот, таоизмот или за феномените кои навлегуваат во областа на паранауките (телепатија, телекинезија, прекогниција и сл.).

Од друга страна не може да се одрече дека во последниве години е зголемено прославувањето на клучните верски празници како што се, на пример, Велигден или Божиќ. Но, тоа никако не може по некој автоматизам да се поврзе единствено со зголемената религиозност кај граѓаните. Мотивите за славење на овие празници не мора да имаат религиозен карактер. Тие можат да бидат израз на желбата да се обнови традицијата која со векови го обележувала животот на македонскиот народ, особено ако се знае дека во ситуацијата на општа вредносна дезориентација (својствена за периодот на транзиција) сигурноста се бара во минатото, во ритуалното однесување кое влева чувство на втемеленост, наместо чувството на откинатост од светот и од останатите луѓе. Ова никако не значи дека не постои одредена потреба да се слуша настава од областа на големите светски религии (особено на христијанството, како доминантна религија во Републикава), туку дека наведените податоци не се доволни аргументи за воведувањето на верска настава/поука. Причината за невоведување на верска настава/поука во светскиот систем на образование можат да се поделат на следниве аргументи: а) теолошки б) педагошки и в) практичен аргумент.

а) *Теолошки аргумент.* Влегувањето на црквата во световните училишта би значело нарушување на принципот на секуларизација, т.е. на одвоеноста на црквата од државата. Со тоа, колку и да звучи парадоксално, би се напуштила интенцијата на Исус, кој токму се залага за издвојување на сферата на духовно-религиозното (божественото) од сферата на световното, државното. Токму во тој контекст е карактеристична епизодата кога една група на фарисеи и слуги на царот Ирод доаѓаат кај Исус за да го чујат неговото мислење дали на царот треба да се дава данок или не. Исус, укажувајќи дека на парата се наоѓа ликот и натписот на царот, лаконски одговара:

„Подајте го царевото на царот, а Божјето на Бога“
(Мат. 22:21)

Во овој навистина лаконски одговор дека на царот треба да му

припадне царевото, а на Бога Божјето, всушност се крие една длабока Исусова поука. Имено во оваа:„... царевото на царот, а Божјето на Бога" Исус го потцртува принципот на секуларизацијата. Овој одговор, заправо, значи световното (парите) треба да и припаднат на државата, а духовното на црквата, која на Земјата треба да се грижи за Божјето. Или, само поинаку кажано: на државата државното (во нашиов случај световното образование), а на црквата црковното, т.е. духовното. А тоа навистина говори дека Исус одлучно бил за раздвојување на црквата од државата. Истиот одговор, интониран во ист дух се среќава во Евангелието според Марко (12:17) и Евангелието според Лука (20:25).

Дека не станува збор за изолиран Исусов став говори и неговото однесување при посетата на Храмот во Ерусалим.

„И влезе Исус во Храмот божји
и ги истера сите што продаваа и купуваа во Храмот,
ги растури масите на менувачите и столовите на
оние што продаваат гулаби" (Мат. 21:12)

Овој потег на Исус е против продорот на световното (во овој случај трговијата) во црквата, па според тоа посредно би можело да се заклучи дека Исус е и против навлегувањето на црквата во световното - во овој случај на световното образование. Принципот на секуларизација во овие случаи кај Исус е консеквентно спроведен. Дотолку повеќе туѓи се на изворното христијанство залагањата црквата преку верската настава/поука да влезе во световното образование.

б) *Педагошки аргумент*. Практичната димензија на педагошкиот аргумент се состои во несовпадноста на општиот поглед на светот што постои помеѓу научниот пристап кон суштинските прашања, од една страна, и религиозното толкување и објаснување на овие прашања. Имено, како да се спои религиозното учење за создавањето на светот за шест дена и теоријата што ја нуди современата наука за Големата експлозија? Како да се сообрази сфаќањето за создавањето на животот од страна на Бога и Дарвиновата теорија за еволуција на живиот свет?

Навистина, постојат обиди на одредени теолози да ги прифатат научните сознанија, вклучувајќи ги во општата концепција за целесообразната уреденост на вселената. Во таа смисла интересни се напорите на познатиот теолог Теар де Шарден (1881-1955), но не смее да се запостави фактот дека идеите на Де Шарден не беа благонаклоно одобрени од официјалните римокатолички кругови, кои инсистираат на откровението како единствен извор и критериум на вистината.

Значи, на една страна се ригидните догми на религијата, а на другата, сознанијата на науката. Во таква ситуација на крајна спротивставеност помеѓу религијата и науката, нужно ќе дојде до одредена конфузија во духот на младите личности, кои во значајна мерка ќе бидат растрганти помеќу авторитетот на религиозната догматика и авторитетот на науката, прашувајќи се постојано кон кој авторитет да пристапат, бидејќи не е можно обата авторитети подеднакво да се прифатат, ниту, пак, да се помират. Оваа ситуација потсетува на Новозаветното предупредување:

„Никој не може да им слугува на двајца господари:
оти или едниот ќе го замрази, а другиот засака;
или кон едниот ќе се приврзе, а другиот ќе го презре. Не можете да им служите на Бога и на Мамона“[1]) (Мат. 6:24. Исто и според Евангелието по Лука 16:13)

Оттука е најдобро религиозното да си остане во доменот на приватноста, а во световното образование да остане науката која, во крајна линија, е материјалистичко-утилитарно ориентирана.

в) *Практичен аргумент.* Во Република Македонија егзистираат повеќе религии и ниедна од нив не смее да биде занемарена, сеедно на фактот дека доминантни конфесии се христијанската и муслиманската. Ваквата структура на различна конфесионална припадност ќе се одразува и во училиштата. Значи ли тоа дека, кога ќе дојде времето за час по верска наука/поука, едни деца ќе одат во едни простории, а други во некои други за да ги слушаат оние верски содржини што ги споделуваат или за кои се интересираат? Не значи ли тоа верско, а со него и етничко подвојување, наместо училиштето да ја остварува една од своите основни функции да ги поврзува граѓаните без разлика на нивната расна, верска или национална припадност? Не значи ли тоа дезинтеграција, наместо интеграција?

Меѓутоа, од своја страна, никако не смеат да се одречат вредностите што во себе го содржи секој вистински религиозен систем бидејќи тие системи се израз на едно долговековно човечко искуство за кое мора да се има знаење. Исто така, традицијата, па според тоа и сегашноста, без познавањето на историјата на религијата не мозат да бидат адекватно сфатени, бидејќи религијата во битно ја определувала традицијата, како

[1] Мамон е навредлив израз за желбата кон материјални вредности и поседување на пари. (Види кај Oleg Mandić: Leksikon judaizma i kršćantstva, Matica Hrvatska, Zagreb, 1969.)

што и оваа се рефлектирала врз одредени религиозни сегменти.

Тоа ја налага потребата овие содржини (содржините од големите светски религии) да бидат изучувани во световното образование, меѓутоа не на оној начин за кој се залагаат одредени верски кругови. Тоа може да се оствари во рамките на постоечките наставни предмети, како што се, на пример, историјата, литература, филозофија, ликовното и музичкото образование... Или, пак, со воведување нов предмет од типот на Историја на религиите, Компаративна религија и сл. Таквиот пристап сметам дека ќе биде далеку поплоден и на задоволство на двете страни (световната и црковната), отколку што тоа ќе го постигнат оние решенија кои сега се нудат.

М-р Владо ТИМОВСКИ

ОБРАЗОВАНИЕТО И РЕЛИГИЈАТА

1. Вовед

Односот на образованието кон религијата, а се разбира и обратно, е мошне сложено прашање. Воспитно-образовните системи било да се работи за оние во чии наставни планови е застапена религијата како наставен предмет, или пак за оние кои дејноста ја развиваат во знакот на одвоеноста на училиштето од религијата и црквата, постојано го преиспитуваат и редефинираат својот однос кон религиозниот феномен. Во оделни периоди, расправите, полемиките и научните средби за односот на училиштето кон религијата се мошне содржајни и обемни.

За релацијата образование-религија во еден период се размислуваше и се наоѓаа решенија според сфаќањето дека религијата заради тоа што има долго минато, треба да има кратка иднина. Постојните искуства, покрај другото, произлегуваат од различити филозофски, педагошки и теолошки сфаќања. Во европска мисла и практика има размислувања според кои училиштето, покрај другото, треба да ги развива и негува религиските чувства на учениците, развиена е практика на одвоеност на училиштето од религијата, а во дел на земји во одделни периоди тоа имаше за задача преку повеќе наставни предмети да го развива антирелигиозното воспитување и да се бори против религијата. Општествената, економската и политичката преобразба на еднопартиските општества, го актуализира и прашањето за односот на образованието кон религијата.

2. Некои аспекти за односот на образованието кон религијата

Релацијата образование-религија има повеќе аспекти. Може да се разгледува и во рамките на дезидеологизацијата што е мошне нагласено во последната деценија на дваесеттото столетие. Поконкретно, станува збор за ослободување од поранешниот светоглед, од идеолошкиот монизам, од марксистичката заснованост на воспитно-образовниот систем. Но, со демонтирањето на еден идеолошки систем, не настапува и

крај на идеологиите во општеството, а уште помалку и крај на идеологиите во образовните системи. Тоа во современи услови може да се сфати и како можност една идеолошка парадигма да се замени со друга. Во тој дух, треба да се промислува и барањето за воведување на веронаука во училиштата. Имено, ако се направи кратка ретроспектива, може да се забележи дека, кога политичките субјекти, односно дел на политички партии се определуваат за идејно неутрално училиште, за световно образование, верските субјекти по правило го покренуваат прашањето за веронаука. Порано, пак, кога политичките субјекти (Сојузот на комунистите и другите општествено-политички организации), во програмските документи се залагаа за марксистичка втемеленост и насоченост на воспитно-образовниот систем, меѓу верските и други фактори присутна беше и идејата за идејно неутрално училиште. Денеска може да се постави и прашањето дали воведувањето на веронаука во образовниот систем не значи и надополнување на образованието со поранешниот идеолошки апарат-црквата.

Односот на образованието кон религијата треба да се разгледува и од аспект на ревитализација на религијата, што се манифестира преку нагласено ангажирање на верските субјекти во повеќе сфери на општествениот живот, преку постојано зголемување на бројот на верниците, зголемување на бројот на верските објекти. Во значење добива и верската плурализација, која пред сѐ, се гледа преку зголемувањето на верските субјекти и нивната нагласена активност, што влијае да се менува верската структура на одделни општества. Верскиот фактор се повеќе се јавува во улогата на толкувач на општествените собития, но и како репрезент на одделни интереси во општеството.

Разгледувајќи го прашањето за ревитализацијата на религијата во современите општества и карактерот на истата, Срѓан Врцан вели дека „тоа е, значи, религија која не претставува да биде присутна во животот на современото општество и кај современите луѓе само како парцијален поглед на светот...Напротив религија која се ревитализира, сака на определен начин да биде присутна и активна во прво лице и во сите подрачја на современиот општествен и личен живот, односно во сите животно важни прилики“[1]. Понатаму, според него, настапува ревитализација на религијата, која сака да има „политички импликации и политички консеквенции во глобално и стратегиско значење“, религија

---

[1] Vrcan Srđan , Od krize religije k religiji krize, Školska knjiga, Zagreb 1986, str. 190.

која е проникната... „со изразит вредносен апсолутизам и доктринарна ригидност“ и, како што вели, „на крајот ревитализираната религија обично се јавува како религија проникната со латентен и манифестен локализам етноцентризам и национализам“.[2]

Овие карактеристики на ревитализираната религија се манифестираат во поединечните општества во зависност од општествено-историските околности, традицијата, дејствувањето на актуелните политички сили и слично. Оттука и барањето за воведување на веронаука, религија, наука за религијата и слично во образованието во одделни средини има свои сопствени белези.

Општествено-економските промени, политичката плурализација на еднопартиските општества и сѐ поизразената верска плурализација актуализираат повеќе прашања. Мошне актуелна е врската помеѓу социјалните промени и религијата. Таа постанува респектабилен фактор за одредени прашања во општеството. Според Томас Лукман таа... „одново станува предмет на големите теоретски, идеолошки и практични интересирања. Феноменот религија во услови на политичка плурализација и пазарна конкуренција, како да ја доживува судбината на конкуренцијата што се случува на пазарот“.

Полититичките теологии имаат сѐ понагласено место во современите општества и се значаен дел во севкупните збиднувања. Верскиот фактор во многу случаи е во сојуз со актуелните политички и идеолошки сили во современите општества, а националните цркви, сѐ понагласено играат улога на мошне значаен фактор во националното припаѓање на луѓето. Во услови на крупни општествени промени тие наоѓаат широко поле за ангажирање и јакнење на позицијата во општеството.

Кон религијата, социјално-политичкото учење на поедини цркви, местото и улогата во општествено-политичкото организирање и дејствување врз религиозна основа, гледиштата за воспитанието и образованието, градат ставови многу општествени институции и политички субјекти. Таа и во иднина ќе го свртува вниманието и заради фактот, што верските субјекти развиваат сопствени гледишта кон световните учења и кон актуелните идеолошки сфаќања. На релацијата религија-световни учења, односно современи теоретски и идеолошко политички гледишта постојат повеќе размислувања, кои започнуваат и се движат од мошне остра критика, дека тие се само поминливи, со краток век на траење,

---

[2] Исто стр. 191

учења кои брзо се потрошуваат и ги губат позициите, додека пак религијата ги надминува и нив и времето во кое настанале. Во таа смисла актуелни се гледиштата, според кои образованието, врз основа на досегашните согледувања и искуства, треба да се развива нов однос кон религијата, односно да се изградат мостови помеѓу световните и духовните учења и низ постојните наставни програми, учениците да се запознаваат со религијата, религиската култура и традицијата.

Политичката плурализација на еднопартиските општества отвори можности за нови гледишта во сферата на општествено-политичкиот, стопанскиот, културниот живот, како и во сферата на образованието. Политичката плурализација многумина ја означуваат како време на големи промени, напуштање на еднопартиската доминација, преобразба на стопанската структура, преобразба на политичкиот амбиент и конкуренција на идеите, плурализација на погледите на светот и нивна рамноправна понуда за прифаќање и реализирање.

Дел од политичките партии, а посебно оние со религиозна ориентација го покренуваат прашањето за воведување на веронаука во училиштата и за обликување на општествениот живот според религиските норми и вредности. Тие ги преиспитуваат поранешните гледишта за религијата, како и прашањето за односот на образованието кон религијата, веронауката, погледот на светот и слично. Плуралистичкиот политички амбиент и современите збиднувања во сферата на религијата, нужно бараат преиспитување на односот на образованието кон религијата како општествен феномен. Тоа прашање треба да се разгледува и во духот на секуларизацијата како феномен од минатото, современоста, а се разбира и на иднината. Но, секуларизација сфатена не како одумирање на религијата, туку како општествен процес, односно занемарување на нејзината институционална улога во општеството. Всушност, станува збор, како што многумина истакнуваат за световно време-време во кое настапува ослободување на човекот, на неговата свест, сам да избира, сам да определува кој поглед ќе го прифати. Погледнат од аспектот на секуларизација, односот на образованието кон религијата, може да има други исходишта во рамките на световниот образовен систем, од оние што можат да се понудат, доколку се разгледува и решава во контекстот на ревитализација на религијата. Но во услови на понагласени противречности, релативизирање на општествените и индивидуалните вредности, класно-социјалното разслојување, како што истакнува Штефица Бахтијаревиќ „можно е да се очекува само

делумна секуларизација“.

3. Дали училиштето треба да ги негува и развива верските чувства на учениците

Одвоеноста на училиштето од црквата е, исто така, цивилизациска придобивка и во општествената и културната традиција на Европа е присутна од поодамна. Имено, со тоа е напуштена традицијата и практиката, религиозното образование, да биде еден од темелите на училиштето и на воспитно-образовните содржини. Преку образованието треба да се формира и развива научен поглед на светот. Во таа смисла треба да се практикуваат воспитно-образовни содржини кои покрај стручните знаења, ќе развиваат хуманистички ориентирани личности. Оттука мошне корисни се оние содржини кои, респектирајќи го локалното, националното, ќе градат нишки за поврзување со универзалното општочовечкото и хуманистичкото. На прашањето мора да му се приоѓа мошне широко и со почит на придобивките од минатото и на тоа што на овие простори е остварено под влијание на други учења кои покрај другото го обликуваа и образованието.

Мошне тесен е оној приод според кој со воведување на веронауката во училиштето треба да се придонесе за збогатувањето на верскиот живот. Стимулирањето на верскиот живот и неговото организирање, не е задача на училиштето. Прашањето за тоа, дали треба да се верува или не, треба да наоѓа разрешница на друго место. Училиштето не треба верски да ја толкува религијата. Тоа си е работа на верските субјекти. Низ образовниот систем, религијата не треба да се изучува како убедување, туку да се стекнуваат научни знаења за неа.

Секако дека се можни разни приоди во разрешувањето на прашањето за односот на образованието кон религијата. Тоа зависи од многу нешта. Преобразбата на образовните системи во поранешните социјалистички земји по прашањето на религијата се одвива во согласност со специфичностите. Постои практика на експериментално изведување на настава од религија, потоа се воведува веронаука како изборен предмет за припадниците на оделни конфесии, во некои средини се воведува историја на религијата, а се вршат и промени во наставните содржини по историја, литература и слично. Во некои земји каде учениците не се определуваат за религиозно образование воведен е предметот етика, преку кој учениците треба да се запознаат со содржини од

етичките учења и улогата на религијата во моралната сфера. Потребно е кај нас да се преиспита, да се изанализира и да се види што на младите луѓе им се нудеше како знаења за религијата и како се толкуваше таа низ образованите содржини. Тука, можеби, и се потребни поголеми корекции на релација образование-знаење за религијата. Во оделни наставни предмети (историја, социологија, филозофија) или, пак, низ посебен наставен предмет, може да се најде простор, учениците да се стекнуваат со знаења за големите светски религии. Но, за тоа се потребни дополнителни согледувања.

Д-р Милева ЃУРОВСКА

ОПШТЕСТВОТО, ЖЕНАТА И ОБРАЗОВАНИЕТО

Во изминативе десетина години образованието се повеќе го привлекува вниманието на аналитичарите од различни профили, со што станува мошне значаен проблем меѓу проблемите со кои се бават општествените науки. Овој зголемен интерес за проучување на образованието е предизвикан од повеќе причини меѓу кои, најопшто земено, се истакнуваат: брзите промени што се случуваат во општеството и улогата, односно, значењето што го има образованието во него.

Во денешните услови при проучувањето на односот меѓу општеството и образованието треба да се истакне дека оваа врска е навистина длабока и мошне сложена. Понекогаш е многу тешко да се воспостават граници и да се согледаа взаемните влијанија. Всушност, голем дел од односите и состојбите што постојат во општеството се во тесна врска со образованието, но и обратно. Во крајна инстанца образованието кое во современиот свет претставува еден развиен систем со своја посебна структура и релативна автономија е креација на самото општество. Таа врска најјасно може да се согледа преку општествените ферментации во времето на појавата на масовното образование, такво какво што денес постои.

Индустрискиот општествен систем го започна процесот на омасовувањето на образованието. Во претходните епохи образованието било привилегија на елитните класи во општеството и како такво тоа имало поинакви функции. Поединецот во тој период се образувал поради својот индивидуален развој, поради реторичките способности кои биле посебно ценети, но ретко кога заради стекнување на сознанија кои ќе бидат применети во практиката, односно за занимања, професии и сл. Појавата на масовното образование, меѓутоа, не е директна последица од потребата луѓето во овој период да се опремат со сознанија за да делуваат во сферата на индустријата. Масовното образование и неговата појава се поврзани со потребата од регулација и дисциплинирање на големата армија на трудот која била сконцентрирана во градовите. Во таа смисла некои од социолозите истакнуваат дека зад „јавниот" нас-

тавен план се криел еден невидлив , прикриен наставен план којшто бил многу позначаен, а опфаќал навикнување на точност и дисциплина по примерот на работата во фабричките хали.[1] Појавата на масовното образование е условено и од редица општествени околности и превирања во овој период. Така, на пример, ефектите от бројните законодавства за регулација на употребата на детскиот труд биле незадоволителни. Било тешко да се сузбие оваа појава која во опасност ги доведувала идните генерации на кои се засновува капиталистичкиот систем. Училиштето е креирано како спасувачка институција која ги извлекла децата од фабриките и улиците, давајќи им основно образование. На тој начин општеството воспоставува контрола врз идните поколенија.

Во социологијата, особено во социологијата на образованието, меѓу позначајните проблеми преку кој се покажува постоењето на силната врска меѓу образованието и општеството се истакнуваат следните:

1. Проблемот на еднаквоста на шансите пред образованието.

2. Вреднувањето на образованието од страна на поединците и социјалните групи како што се слоевите, класите, професиите и сл.

3. Образованието, новите технолошки промени и структурната невработеност.

4. Образованието и квалификациите и многу други.

Во рамките на социологијата подолго време се водат дискусии за тоа колкава е улогата на образованието во формирањето на општествената структура. Така, некои сметаат дека местото што поединецот ќе го заземе во општеството, односно социјалниот статус, во голема мера зависи од образованието или од стекнатите компентенции.[2] Сето ова не е спорно во индустриските општества во кои училиштето ја презема улогата на значајна инстанца на ориентација. Меѓутоа, во сплетот односи меѓу образованието и општеството не треба да се запостави фактот за условите на изборот на видот и степенот на образование. Врз тие услови директно е влијанието на општеството.

Од бројните емпириски истражувања спроведени во оваа област дојдено е до сознание дека социјалната структура создава посебни услови

---

[1] A. Tofler *Treći talas* Beograd 1983.

[2] Овој став е карактеристичен за социолозите со функционалистичка ориентација, П. Сорокин е меѓу првите кои ја истакнува улогата на стекнатите, преку образованието, компетенции врз местото што поединецот го има во општеството. Повеќе за ова во *La mobilitié Sociale* Ed. La Decouverte, Paris 1991.

во рамките на кои се остварува функционирањето на образованиот систем. Така, на пример, кај припадниците на подолните општествени слоеви не постои изразена врска меѓу она што тие го дефинираат како успех и образованието, односно нивниот успех повеќе го поврзуваат со среќа, конфор, материјална сигурност, а преку образованието не гледаат средсво да се оствари тоа.[3] Тоа значи дека во општеството се диверсифицираат начините преку кои може да се напредува, а образованието или дипломите можат да се претворат во еден формален момент кој дозволува да се комбинираат сите други постоечки социјални форми или односи. Како инаку би се објасниле разликите при вработувањето и висината во платите кај припадниците на различни слоеви со еднакво образование? Ниту семејната средина која најчесто се напоменува како непосредна социјална околина за образованието, ниту резултатите од тестовите за способностите, или амбициите на поединецот, не можат да ги објаснат до крај овие разлики. На овој план интервенира една посложена варијабла, таа е социјалното потекло во однос на која еден од најафирмираните социолози во ова подрачје истакнува: *„Социјалното потекло функционира како еден повластен билет за стекнување на повисоко образование, чија ефикасност да се употреби е 80%, и спротивно, нивото на образование функционира како повластен билет во процесот на заземање одреден статус.*[4] Образованието претставува генератор преку кој општеството ја остварува сопствената репродукција. Со тоа образованието нема само функции на едукација туку се јавува и како значаен фактор кој го одредува местото на секој поединец во општеството.

Како што беше истакнато, образованието во современото општество претставува еден развиен систем, сложена структура чии односи значајно се испреплетуваат со вкупноста на односите во општеството. Ако структурата на модерните општества претставува скала од социјални статуси што се изразуват преку одредени професии, занимања, квалификации итн., аналогно може да се претстави и една приближно соодветна структура на образованието.

Општите претпоставки за односот меѓу образованието и општеството претставуваат неопходен увод во една анализа за положбата на жената. Од друга страна, речиси секогаш, анализите на положбата на жената во општеството започнуваат со образованието. Се

---

[3] R.Boudon *La dictionaire critique de sociologie*, PUF 1994.

[4] Ibidem, str.311.

смета дека еден од најзначајните фактори преку кој се остварува интеграцијата на жените во општеството е образованието. Тоа претставува најзначаен канал преку кој се остварува еманципацијата на жената, посебно т.н. развојна еманципација која се повеќе ги промовира жените како значаен фактор на развојот на општеството. Затоа, првичните барања со кои истапувале жените во своите политички ангажмани биле барањата за еднакво образование со мажите, односно еднакви шанси пред образованието на мажите и жените. Денес може да се констатира дека, според формалните права, е постигната еднаквост во образованието. Не постојат формални пречки за упис на жените во ниедна образовна институција, на било кој степен. Остварен е и значаен продор на жените кон техничките, информатичките, комуникациските и други домени кои досега биле резервирани само за мажите. Во контекст на ова, долгогодишниот спор што постоеше меѓу образовните институции од областа на религијата, во некои средини е веќе разрешен. И на овие институции можат, иако под одредени услови, да се образуваат жени.

Патот на жените кон сите пунктови на општеството е ослободен. Така, во научните анализи, но и во општествената практика, се напушта досега присутниот начин на вклучување на жените во општеството преку социјалните белези на нивните сопрузи. Комплицираната мрежа од социјални односи создадена преку т.н. брачна мобилност се заменува со образовната и социо-професионалната структура која, понатаму, се расчленува според полот. Многу жени заземаат конкретни места во општеството врз основа на свои лични социјални белези, какви што се, на пример: степенот, видот и успехот од образованието, професиите, занимањата, висината на платите и сл.

Меѓутоа и покрај овој квалитативен напредок во поглед на положбата на жените во општеството, проблемот, односно прашањето на жената во општеството и натаму останува. Жените сочинуваат една реална постоечка социјална група која се уште докрај не може да ги искористи можностите на развиениот образовен систем, како и примената на стекнатите знаења и вештини. Жените не можат се уште да заземат одредени занимања на скалата на занимањата. Посебно за нив се недостапни оние занимања преку кои се врши апликација на техничките знаења, управувањето со трудот, воениот комплекс, политичкиот систем и сл. Исто така, жената не може да оствари целосен личен развој и просперитет во стекнување на различни додатни вештини и знаења неопходни при работата во современи услови. Современиот начин на оствару-

вање на трудот се базира на брза размена на податоци, познавање на комуникациските технологии и познавање на повеќе светски јазици. Општеството, со целокупната своја структура влијае неповолно на можноста жената да се стекне со неопходните компетенции. Една од неговите структури која директно го условува тоа е поделбата на сфера на продукција и сфера на репродукција. Жените се сè уште значајно врзани за сферата на репродукцијата која ја чинат вкупноста на активностите преку кои се остварува репродукцијата на човекот, односно производството на луѓе.

Во рамките на проблематиката за односот меѓу општеството, образованието и жената се поставува прашањето за квалификациите. На материјата на квалификациите во социологијата и во другите науки се пристапува доста површно. Имено, најчесто квалификациите се земаат како формален аспект на трудот. Меѓутоа, треба да се прави разлика меѓу квалификација на работното место и квалификации на работната сила. Квалификациите на работното место претставуваат одредени содржини што се припишуваат на некое работно место кое настанало како резултат на поделбата на трудот која е повеќе прилагодена кон една политика на управата отколку кон одредени технички императиви. Хиерархијата на работни места е резултат на повисоко и пониско вреднување. Постои тенденција квалификацијата да се редуцира на објективните, технички параметри за поединците. Квалификациите претставуваат оперативен израз на еден образовен систем. Квалификацијата се однесува на еден систем на стекнати знаења, релативно општи, за една одредена област за кои може да се каже дека во услови на испарцијализиран труд, каков до неодамна доминираше, тие знаења во конкретниот труд имале ограничена примена. Со тоа квалификациите значат само потенцијална можност еден поединец кој се стекнал со одредено образование, да извршува одредени задачи. Лабавата врска меѓу образованието и конкретниот труд ги доведува жените во една неповолна ситуација. За жените обично се бараат квалификативи како што се на пример: манипулативност, брзина, чувство за детали што не се признаени како содржински елементи на формално дефинираните квалификации и нив не може да ги даде ниеден школски систем. Тоа се, пред сè, природните особини.

Овде како нужно се наметнува прашањето за условите креирани од страна на општеството кои делуваат како пречки во целосната интеграција и еманципација на жените во општеството. Станува збор за

определени традиционални шеми во кои, што се однесува доменот на регулација на односите меѓу половите, се уште е силно изразено делувањето на патријархатот. Според традиционалните шеми единствената човечка природа е поделена на две одделни природи. Нивната различност не е спорна, спорна е само хиерархијата, односно, поделбата на улогите која е од социјален карактер. Отсекогаш се чинело дека биолошката функција на мајчинството е универзален, неисториски факт. Овој став, многу долго време, ја оставил жената затворена во судбината на својата природна ненадминливост.[5] Затворена и свртена кон својата природа жената била, а и се уште е, третирана како инфериорно човечко суштество. Разликите во репродуктивните функции, карактеристични за целиот жив свет, станале критериум за потполна поделба на човечкото суштество. Жената свртена кон биолошката репродукција на човекот не учествувала во конструкцијата на општеството, а со време начинот на мислењето и разбирањето на тој свет и станале туѓи. Тоа довело до потчинување на жената на општеството со кое владеел мажот.

Нееднаквостите во општеството не можат да бидат резултат на некои природни разлики, како што се припадноста кон одреден пол или раса, туку во можностите да им се пристапи на основните ресурси, основните извори на егзистенција и клучните домени на општеството. Со оглед на тоа, низ целокупната историја на општеството социјализацијата и едукацијата на жената се насочува во правец на нејзина подготовка полесно да ги прифати и обавува репродуктивните активности.

2. Дискриминација во образованието

Не намалувајќи го значењето на образованието како фактор број еден во промоцијата на жените во општеството овде би упатиле на некои аспекти преку кои образованието се уште се јавува како фактор на стагнација, односно како фактор кој се уште ги репродуцира традиционалните општествени структури според оној сличен механизам кој на почетокот беше прикажан во односот меѓу општествената структура и образованието. Станува збор за дискриминацијата во образованието чија основна содржина е поделба на школските формации на машки и женски.

---

[5] На отсуството на смислата во поделбата на човечкиот род на два пола упатува С. де Бовоар во „Вториот пол“, стр.30.

Дискриминацијата во образованието е производ од одредени дискриминаторски процеси што се случуваат во општеството, а образованието претставува домен каде тие посебно се манифестираат. Училиштето се јавува како трансмисионен механизам што ја реализира владејачката идеологија, преку него најјасно се гледаат поделбите што постојат во општеството.

Кога се зборува за образованието и жената треба да се истакне дека многу долго време образованието било привилегија на жените од горните социјални слоеви и тоа, главно, се одвивало преку вонинституционални канали. Акцентот бил ставан на содржини како што се книжевноста, уметноста, музиката и сл. со цел да се развијат посебни белези на карактерот како што се: попустливоста, понизноста, трпеливоста, пасивноста и сл. Доколку жените се школувале во некои институции тоа биле религиозните институции каде повторно целта била да се стекнат наведените содржини.

Подоцна, со развојот на масовното образование доаѓа до формирање на посебни женски училишта кои отстапуваат од официјалните едукативни институции предвидени за момчињата. Се сметало дека мажите и жените немаат еднаков интерес, дека нивниот однос кон природата бил различен и затоа кон нивното образование се пристапувало диференцирано. Овие ставови кои ги подржувало и општеството биле базирани на различни предрасуди како на пример: машките треба да ги проучуваат природните науки затоа што нивната моќ за анализа е многу поголема, а жената има развиена способност за синтеза и затоа таа не може да ја проучува природата туку да ја доживува. Затоа во женските училишта биле внесувани содржини преку кои жената се подготвувала за своите идни улоги во сферата на репродукцијата.[6]

Иако денес на формален план мажите и жените се едуцираат според ист наставен план во рамките на вкупниот образовен процес се забележуваат сегрегативни тенденции. Образовните формации поделени се како претежно машки и претежно женски. Така, на пример, во средните технички училишта се едуцираат значително помалку женски отколку машки. Наспроти тоа постојат училишта кои се резервирани за девојчиња (медицинските училишта, козметичко, фризерско, текстилно,

[6] Ставот на аналитичарите по повод образованието на жената на почетокот од 20-от век бил дека кај жената треба да се втиснат кроткоста, нежноста и трпеливоста што овозможува таа да им одолее на сите тешкотии во животот. Ж. Мишле *Жена* Београд 1929.

трговско и сл.). При изборот на училиштето влијаат поголем број на фактори од општествена но и од лична природа. Меѓутоа, кога станува збор за избор на училиште за женските деца покрај другите моменти значајно делуваат два критериума и тоа: видот на дејноста, односно видот на квалификациите што се стекнуваат преку образовната институција и начинот на кој оваа дејност е организирана во општеството. Се врши селекција на школите според видот на квалификации што се стекнуваат преку нив и се елиминираат оние образовни институции кои профилираат кадри што не соодвестуваат со женската природа. Како такви се сметани струките поврзани со фабричките средини, бидејќи тие се сметаат како струки кои можат да го загрозат здравјето на идните мајки. Се води строго сметка идното занимање на девојчињата да биде така организирано што ќе овозможи полесно извршување на домашните обврски. Овие ставови и многу други претставуваат предрасуди бидејќи не помалку опасни се хемикалиите во лабораториите, а во хемиските училишта главно учат девојчиња.

Образовната сегрерација според полот, или половата гетоизација, има своја вредносна перспектива. Образовните институции во кои доминираат девојчињата се パониско вреднувани, или обратно, жените се побројни кон оние образовни институции кои се пониско вреднувани. Ова во науката е познато како „маскулинократија“.[7]

Обично кога станува збор за незастапеноста на жените во одредени домени најчесто се истакнува дека тоа е така поради несоодветното образование што тие го имаат. Тоа е еден факт. Ако тој се третира засебно од другите факти што надоаѓаат од страна на општеството, тогаш тој лесно може да постане стереотип. Меѓутоа, во социологијата посериозно се има пристапено кон овој факт кој се сместува во одредени социоекономски перспективи. Тој факт, овде, се гледа како производ на еден процес на социјализација преку кој се репродуцира сексуалната поделба на трудот која има малку заедничко со т.н. природна поделба на трудот. Природната поделба на трудот е поставена врз одредени природни разлики и главно ги респектира различните способности на поединците. Поделбата на општеството на сфера на продукција и сфера на репродукција главно го респектира принципот на сексуалната поделба на трудот каде е апсолутизирана репродуктивната функција на жената,

[7] Ј. Корубин *Живиот песок-интелигенцијата*, Просвета Куманово 1994.

мајчинството. Раѓањето, доењето, психолошката врска на мајката со детето не се спорни. Прашањето овде е: колку во перењето, готвењето, разместувањето и сл. има биологија и психологија. Повеќе истражувања покажуваат дека мајките немаат многу време да се бават со своите бебиња бидејќи се оптоварени со редица други обврски што го прават нивниот ден многу напорен.

Студиите за жената и образованието покажуваат дека образованието на жената не е поврзано со одреден професионален проект, односно постои лабава врска меѓу нејзиното образование и нејзините професионални аспирации. Желбата за образование постои, но се чини како дипломата да е крајна цел, а натамошниот тек е зависен од случајности. Оттаму доаѓа заклучокот дека дипломата за жените значи подобар пласман на пазарот за мајчинство.

3. Образованието на жените и општеството во транзиција

Општества во транзиција се нарекуваат оние општествата во кои се менува целокупната општествена структура. Со оглед на тоа што претходно се даде посебно значење на општествената структура според образованието, промените длабоко го зафаќаат образованието. Од многубројните промени што се случија во овој транзиционен период, би се осврнале на некои кои ја менуваат положбата на жената во општеството, но и во сферата на образованието.

Најпрво се случува, како што денес може да се забележи во актуелните дневни општествени збиднување, промената на положбата на жената во сферата на трудот. Пред сè станува збор за положбата на жената во рамките на самите организации, на пазарот на труд, платите и сл. Тоа, од друга страна, имплицира промени во положбата на жената во различни домени на општеството, па и во сферата на образованието. Така, на пример, доколку дојде до смалување на времетраењето на породилното отсуство ќе се измени односот на жената кон сферата на продукцијата но и кон сферата на репродукцијата. Уште сега се забележува дека голем дел од репродуктивните активност кои порано беа субвенцирани од страна на општеството се изложени на дејството на пазарните законитости добивајќи свое економско значење. На тој начин перспективите на жената ќе се намалат. Зголемувањето на издатоците за образование, како и изменетата положба на жената во сферата на трудот би довело до одредени ретроградни процеси. Имено, традиционална-

та дистрибуција на улогите може да доведе до тоа поголемо дел од жените да го лимитираат своето образование до едно одредено ниво. Меѓутоа, треба да се напомене дека наспроти овие промени кои негативно се конотираа, се забележуваат и одредени позитивни тенденции на промена во рамките на семејството. Станува збор за промени во дистрибуцијата на улогите меѓу сопружниците, каде се повеќе се наидува на семејства во кои е спроведена егалитарна поделба на улогите. Дали ќе дојде до стопирање на овој процес ќе зависи од редица општествени фактори надвор од рамките на семејството.

Д-р Тахир ЗАЈАЗИ

ТРАНЗИЦИЈА НА ОПШТЕСТВОТО И РАМНОПРАВНОСТА НА МОЖНОСТИТЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ

1. Општеството и образованието во нова светлина

Промените во структурата на системот на општеството, посебно промените продлабочени во реконцептуализацијата на новите општествени, културни и работни односи, неодложно имплицираат продлабочени промени и во подрачјата на општествените дејности. Имајќи ја предвид меѓусебната зависна корелација на општеството со образованието и ефективната интеракција на образованието со општеството, потребата за можно поинтервентно залагање за предизвик на суштествени промени на образованието во новосоздадени услови, е неизбежно.

Или, уште поконкретно, мисијата на развојот на општеството нужно се импонира како мисија уште и на системот на образованието. Во кибернетска смисла, законите и законитостите за регулација на структурата на системот на општеството, нужно се рефлектираат и врз законитостите на функцијата на образованието, бидејќи овој последниот е намерно институционализиран како потсистем кој делува во функција на системот на конкретно создадена општествена формација. Тоа значи дека образованието треба да се сфати и применува како општествен феномен, но уште и како процес кој е насочен во интерес на општествените, културните и на материјално-производните цели. Во таа смисла, со напуштањето на социјалистичкото општествено уредување и преминот во новата структура на општественото уредување по моделот на парламентарната демократија, неизбежно импонира напуштање и на социјалистичката педагогија.

За поткрепување на тоа, набројуваме неколку идеи согледани во оваа светлина:

* Концепцијата: „Секој според своите способности“ како замена на концепцијата: „Сите за еден, еден за сите“.

* Промена на позицијата од трката за оценки и дипломи, во трката за знаења, производство и потрошувачка

* Замена на менталитетот на образование во духот на пазарната

економија.

* Образование во духот на пазарната конкуренција.

* Премин од енциклопедизам во прагматизам на знаењата.

* Премин од сестрана развиена личност во когнитивен, ефективен и психомоторички развој на човекот.

* Вежба на учениците за принципите на демократијата.

* Нудење на избори.

* Развој на учество во семејството.

* Вежба на методите кои одговараат на развојот.

* Индивидуализација и постојана комуникација.

* Создавање катчиња за активност.

* Помош на учениците и семејствата во нивното сплотување.

* Развој на учениците кои цел живот ќе учат.

* Поттикнување на личната одговорност.

* Овозможување континуитет во развојот.

* Оформување ученик кој ќе биде во позиција на човек кој работи.

* Да биде сигурен дека научно ученикот добро напредува.

* Ученикот да опсервира, но и да дава свои идеи.

* Создавање услови ученикот да организира самоучење.

* Ученикот да ги следи мислењата и на другите.

* Да се создаде клима за повратна соработка во училницата.

* И други концепции.

2. Образованието и општеството

Модерниот развој на било кое општество е условен од нивото на модерниот развој на системот на образованието. И квалитетот на резултатите од трудот на образовниот човек е во рамнотежа со нивото на квалитетот на неговото образование. Затоа, образованието се квалификува како најзначајна индустрија за „обработка" на мозокот на човекот[1], а со тоа и како единствен капитал за промена на општеството денес и планирање за утре.

Ова е проверено и потврдено и од емпириските показатели од различни земји, согледани во две поларизирани развојни нивоа:

* Таму каде што темелите на системот на образованието, уште и

---

[1] Orlich, i dr., Strategii na ucenje (SAD, prevod na albanski), Tirana,1995.

денес се базираат на традиционалните модели, се чувствува значително заостанување во општеството, во културата и во материјално-производното подрачје, од каде и се стекнува белег на аграрно општество.

* Од друга страна, сходно на модерниот систем на образованието, заснован е квалитетен развој и на науката, техниката и технологијата како неизбежна основа за модернизација на општеството, за современ развој на културата и за индустриализација на материјалното производство, што дава белег на модерната општествена средина.[2]

Првото, како белег, им припаѓа на земјите во развој или на земјите од третиот свет, а другото е карактеристика на развиените, индустриализирани земји со модерен образовен систем.

Интерактивниот однос на образованието со општеството е во тоа што квалитативниот развој на општеството рефлектира квалитет во образованието и обратно, квалитетот на системот и на модерните модели на образованието условуваат и модерно општество. Овој реципрочен однос рефлектира квалитет и врз општествените односи, врз квалитетот на развојот на културата и врз модернизацијата на материјалното производство. Тоа непосредно се рефлектира и врз развојот на материјалната база.

Од друга страна, како што е познато од анализата на еволуцијата на квалитетот на образованието, растот на економската база го стимулира прогресот во образованието. Значи, меѓу образованието и технологијата на материјалното производство има неопходни интерактивни законски врски. Конкретен пример за тоа е посебно стимулираниот развој на образованието во Јапонија и нејзините материјализирани ефекти на светскиот пазар.

До појавата на револуционерните промени во 18-от век во индустријата, односно до појавата на машините од првата генерација, доминираше еднонасочната комуникација на знаења за стимулација и следење на техничкиот, економскиот и политичкиот развој на општеството. Научно-технолошката револуција како феномен предизвика револуционерен скок во забрзувањето на развојниот ритам на човечкиот род. Со техниката на пренос на информациите со неограничена брзина, се продира во интелектуалниот свет на човекот. Појавата на револуцијата во масмедиумите и во подрачјето на кибернетиката, создава нови услови за осознавање на повратната спрега на токот на информациите, што

---

[2] Поопширно за ова, Зајази, Т. во „Педагогија на образованието", Скопје, 1997.

непосредно се одрази врз квалитетните вредности и во подрачјето на образованието. Воспоставувањето на повратните информации како феномен и во образовните системи, предизвика значителни промени и во образованието и во општеството. Феноменот образование и информации стекна нова позиција, односно резултатите од науката и од технологијата рефлектираат повратен ефект во образованието, ставајќи го тоа во нови можности за поставување на мислењето во активна акција. Според тоа, научната и технолошката револуција рефлектираат нова светлина врз проблемите на образованието и оспособување, и нудат нови модели, нови механизми, инструменти и нов работен стил што го ставаат ученикот во активна позиција при асимилација на знаењата.

3. Еволуирање на тенденциите за демократизација на образованието

Во минатото во разни периоди од развојот на општеството, се применувале посебни механизми за воспоставување економска, образовна и политичка рамнотежа во општествената средина. Во неразвиените средини не се ниту чувствувала потреба за образование, а луѓето, така необразовани, не рефлектирале потреба од демократска природа на образованието и пошироко. Од друга страна, во развиените земји економските, социјалните и политичките проблеми и животниот стандард одразуваат друга многу поконкретизирана реакција за демократизација; луѓето се почувствителни и не потклекнуваат на создадените услови. Тие се свесни за неодложната потреба за образование, сфаќајќи го образованието како услов да се направи пресврт во сопственото битие, а потоа, да се користи образованието како единствено „оружје“ за достигнување на ефектот за пресврт и во економијата. Демократијата и економијата се сфаќаат како подрачја кои, за секој народ, на патот за прогрес и развој, се трајно неисцрпени. Тоа значи дека индивидуалното образование и оспособување се сфаќа како одлучувачки фактор за развој и на општеството.

Појавата на технолошките иновации отвори нови перспективи, но предизвика и сериозни пробелми, како што се екологијата, кризата за извори на храна, енергија, и др. Затоа и човекот на новиот век треба да се оспособува да ги сфаќа предностите, но и последиците од развојот до ниво тој свесно да ја вложува својата одговорност за судбината на човечкиот род. Тоа подразбира дека масовното образование е приор-

итетна задача на општеството, но уште и неизбежен предуслов да се има ефективно влијание и врз едукацијата и врз јавноста за да ја концентрира човековата енергија за стекнување материјални добра за сите, наместо концентрирање на нуклеарната енергија за разбивање на човековото битие.

Патот за достигнување на оваа цел е развојот на принципите на демократските процеси, со јасна претпоставка дека не може или не ќе може да се постигнува демократски сооднос меѓу општествените слоеви или меѓунационалните структури ако се тие дискруминирани со нерамноправен акцент во образованието. Ова сугерира, но и обврзува да се преземе конкретен чекор во реконцептуализација на целта и на содржината на образованието, како би можеле да постигнуваме нови општествени односи со нови демократски принципи. Значи, концепцијата на образованието треба да биде и реално заедничка за сите.

Спротивно на тоа, неочекуваните развојни процеси и неодмерената трка за надвладување го ризикува самобитието и иднината на човековото суштество, но и личниот интегритет на човекот. По основ на научни проценки, ако и натаму се дозволува поларизација на општеството и ако се толерира оваа насока на развојот на само едната половина на луѓето од оваа планета, се ризикува не само поделба на светот на развиени и неразвиени, односно на богати и сиромашни, туку и појава на дихотомија на човечкиот род и поделба на луѓето на супериорни и инфериорни, на сопственици и робови, по надлуѓе и подлуѓе (Е. Фор). Таа ситуација може да доведе до појава не само на конфликти, туку тоа може да доведе и до дехуманизација на човекот, што би се рефлектирало еднакво како на развиениот дел, така и на неразвиениот, бидејќи злото кое ѝ се чини на човековата природа станува зло за сите луѓе (Едгар Фор). Или, уште појасно, деформацијата на вродената човекова природа се претвора во причина за деформација на севкупниот човеков род (Т. Зајази).

Во таа смисла, критичарите на образованието, посебно во последните декади, го обвинуваат училиштето што поткленува на неправдата, *на утаритаризмот* и на дискриминацијата. Тоа се случува и во индустриализирани земји во кои системот на образование е, главно, дуалистички настроен. Критиката добива на тежина, посебно кога се има предвид дека училиштето уште од својата генеза и со векови стекнало овластување и воспоставило недопирлива автономија. Затоа и, независно од нејзината хетерогена разноличност, како концептуална битност

училиштето треба секогаш да биде авторитативно и на скалата на хиерархијата.

Овој став, со ваква критична острина, содржи и своја логика. Како прво, изразува непобитна потреба која длабоко се чувствува и се совпаѓа со психолошките потреби на човекот и денес. Второ, во образованието е продрена неправда, маскирана со псевдо-демократска фразологија, што луѓето со право ја нарекуваат хипокризија.

Меѓутоа, државните органи за образование имаат трајни тенденции за демократизација на образованието. Мотивите се сведени, главно, на следното:

* економскиот мотив, односно унапредување на демократизацијата на образованието со визија да се добива во ефектот на материјалното производство;

* во некои земји, од идеолошки причини;

* во многу земји во светот, за национално ослободување;

* некаде мотив за демократизација на образованието е стравот од општествените, односно од националните немири и др.

Независно од мотивот, придонесот во будењето, колку и да е тоа минимално, но квалитетно за неопходните потреби за демократизација на образованието, има значителна тежина. Во ова подрачје, сепак, има знаци на промени на состојбите, посебно во последните декади. И традиционалните општествени средини, денеска, бараат услови за помасовен опфат во образованието. Скоро насекаде има тенденција за продолжување на времето за образование. Посебно во индустријализираните земји трајно се дисперзира средното и високото образование. Примената на меѓународните дипломи во училиштето, тестирањето на меѓународни натпревари и примената на заедничкиот меѓународен метод за вреднување на учениците, од ден на ден, ги надминува бариерите на традиционалните привилегии на елитата во општеството. Значи, тоа е природен од на тековите во демократизацијата на образованието.

Но, и покрај тоа, во светот на образованието секогаш имало, има и денеска, неправда внатре меѓу луѓето во општеството. Така, концентрирањето на училиштата во урбани центри е дело на неправда за руралните центри, или, посебното опремување на училиштето, кое според својата позиција е во опфат на деца од одредена структура на родители и др. На ова може да се додаде уште и нееднаквоста поради националната или расна припадност, дури и во земјите со напредни економски услови. И училиштата со пригодни образовани профили за децата од елитниот

слој, се привилегираат со додатни ресурси (материјални, кадровски, технички, технолошки).

Децата од семејства со дискриминиран материјален, социјален и општествен статус, претставуваат реален потенцијал за принудно хендикепирање уште од предучилишната возраст. Самата нивна позиција во ограничена културна и лингвистичка средина предизвикува хендикеп, во многу случаји дури и ненадоместлив и безнадежен. Тоа не е случај со децата од привилегираните семејства со поволни услови за развој.

4. Еднаквоста во нееднаквите услови за образование

Диференцираме разлика меѓу еднаквоста на правата за образование и еднаквоста на условите за стекнување образование. Првото изразува принцип, но не и задоволителни услови да се образува. Еднаквоста на правата не значи и изедначување на задоволителните услови кои би создале и претпоставки за еднаков заеднички успех[3].

Материјалната, социјалната, општествената и културната позиција на семејството покажува корелација со нивото и со квалитетот на образованието на генерацијата (потомството). Децата од сиромашните семејства нужно го напуштат училиштето порано заради вработување, додека студентите, паралелно со студиите и работат. И хигиенските услови, условите за живеење, условите за учење во семејството, исхраната и слично се услови за школување и за квалитетот на школувањето. И другите предучилишни услови[4], како што е културата и јазикот на средината во семејството, ги воспоставуваат темелите на ефектите при школувањето. Непријатни, но тоа се факти кои системот за образование реал-

---

[3] Авторите кои се занимаваат со оваа проблематика, доаѓаат до констатација дека материјалната положба е само еден од факторите во ефективноста на образованието. Социјалната и општествената позиција на семејството е значителен фактор во постигнувањето на резултатите во образованието. Интересни податоци за ова, во: A. H. Halsey, Education and socijal Change, Paris, UNESCO, 1972. Документ од интеренционална Комисија за развој на образованието. Серија на мислење, 51.

[4] Со проблемот на културната и линвистичката средина на детето во семејството се занимава уште и познатиот, и кај нас, научник, Philip Cooobs (USA). Според него, во претпоставките за успех во училиштето и покасно во општеството, нееднакво се подредени децата од различните општествени средини. Од постигнатите параметри од истражувањата во областа на социологијата на образованието, се извлекува заклучок дека не може да се потврдува успех или неуспех во постигнување на културата преку наставата, без претходно да не се констатира субкултура на потеклото на ученикот-студентот.

но и не може да ги надмине, да ги компензира или да ги елиминира.

Значи, независно од тежината на ефектите на системот за образование во ублажување на тензиите меѓу индивидуата и слоевите во општеството, социјалната политика за корекција на нерамноправноста при дистрибуирање на ресурсите за образование е значаен предуслов во унапредување на мисијата за изедначување, колку и да е минимална на неизедначените услови за образование.

Залагањето за времено разрешување на бариерите на демократија на образованието, како што е политиката за опфаќање во конвикти одредување на квоти за опфат на децата од националностите во образованието не претпоставува некое долгорочно стратешко решение, со чесна или добронамерна тенденција за демократизација на образованието. Декларативните изрази и формалните пораки за демократизација на образованието не се реално решение во потрага на реалните потреби на цивилизирано општество, односно на индивидуата за живот.

Гледано од друг агол, постигнувањето на задоволително ниво на демократизацијата на образованието, овозможува уште и напуштање на догмите од конвенционалната педагогија.[5] Тоа значи влегување во нова сфера на педагошката наука, која за основен идеал го има мотото да се применува активното учење, со тенденција ученикот и реално да преминува од позиција на објект во позиција на субјект при процесот на образованието. Образованието стекнува уште понагласен акцент на демократизацијата кога тоа стекнува „истражувачки" карактер при активното учење, карактер на натпреварување (сходно на духот на пазарната економија) и креативен карактер, што одговара на духот на конкуренција на пазарот. Сето ова е спротивно со класичното образование, кое како појава го има задолжителното импонирање на содржините и екстремното преминување во интелектуализам, енциклопедизам на знаења и слично.

Визијата за рамноправноста во образованието го подразбира и погледот на индивидуализираната педагогија, што значи почитување на способностите и индивидуалната вродена природа на човекот, бидејќи

[5] Концептуалната содржина на поимот „конвенционална педагогија" подразбира процес на едукација, заснован на веќе прифатен модел како заеднички конвенционален идеал за сите, како што може да биде „ученик-пример"; „личност-типична" и др. Концепцијата, така конструирана, служи како „лекција" по која и другите треба така да пристапуваат. По оваа педагогија, мото на развојот на човекот е стекнување на максимални знаења-информации, но не и на човекот кој за визија би има стекнување на лична слобода и развој на чувство на одговорност.

создавањето на изедначени околности за образование не значи изедначување и на индивидуалностите. Значи, се почитува уште и индивидуалното одлучување, индивидуалниот интегритет на личноста и запазување од евентуална злоупотреба на способностите на човекот.

Исто така, еднаквите шанси за сите, не значат уште и еднаков пристап за сите. Спротивно, да се обезбеди секој човек, без оглед на припадноста, да се школува во согласност со неговите индивидуални способности и со методи, прилагодени на неговата личност. Според тоа, модерната педагогија, педагогијата на образованието, за разлика од класичната, реално ја почитува инфинитивната различност на индивидуалноста, на темпераментот, инспирациите, го почитува уште и импозантното богатство на вродените потенцијали на човекот.

Литература:

* Bloom, B.S., Таксономија или класификација образовних циљева (превод), књига I, Београд, 1970.

* Berg, S.I., Кибернетика - наука од оптималној управлении, Москва, 1964.

* Edgar Faure, со соработници, Учити за живот, УНЕСКО, Београд, 1975.

* Gaston Mialaret, Општа педагогија (превод од фрамцуски на албански), Тирана, 1995.

* Зајази, Т., Педагогија на образование 1 (на албански), Скопје, 1997.

* Памела, А. К., Методологија на образование за прво одделение. Проект „Чекор по чекор“, Меѓународен центар за поддршка и образование на деца, Скопје: Институт Отворено општество, СОРОС, 1996.

М-р Зоран МАТЕВСКИ

ТРАНЗИЦИЈАТА, МАСМЕДИУМИТЕ И ОБРАЗОВАНИЕТО

Воведување на нови медиуми во образованието и воспоставување на нова образовна технологија се императив за нашиот воспитно-образовен систем доколку претендира да стане дел од вкупниот светски систем.[1] Се разбира претендирајќи да биде дел од вкупниот светски образовен систем тој треба да ги задржи сите свои карактеристики и посебности кои априори го прават автохтон. Ретките промени што се случија во општествата на Балканот, Источна и Средна Европа предизвика еуфорија од желби и надежи за подобро утре. Општествената транзиција којашто започна со преод кон пазарната економија и демократски политички институции требаше да продолжи и со нужни промени и во сферата на образованието и културата воопшто. Образовното „утре" мораше многу бргу да стане образовно „денес". Сепак со жалење можеме да констатираме дека во возот наречен општествени промени, вагонот со назнака образование се наоѓа последен во композицијата.

Инволвирањето на мас-медиумите во образовниот систем е еден од клучните фактори во напорите да се иновира наставата во сите степени на образование. Средствата за масовна комуникација како екстерен и интерен фактор во образованието се трн во око за сите оние кои свесно и несвесно се поборници за догматски и шематизиран тип на настава. Во тој контекст се појавува еден проблем кој не е нов. Тоа е проблемот на воведување на нови медиуми во образовниот систем.

Кога во 14 век пред Христос се појавило пишувањето како нов медиум, во школите на античка Грција наишло на големи отпори. Носителите на тие отпори биле грчките поети кои го одржувале усниот систем на стекнување на нови знаења. Се поставува прашањето зошто грчките поети биле носители на бирократскиот и догматскиот пристап во стекнувањето на нови знаења. Освен тоа што усното излагање барало од поетите изведувачи исклучително голема психофизичка енергија, тоа исто така барало и своевидна бирократска контрола на чување на фак-

---

[1] Види: John Carey, Platon za tastaturom, Pregled, br. 259, 1992.

тите и податоците заради тоа што усвоеното знаење морало да се конзервира и точно да им се пренесува на секоја од следните генерации. Доколку некој го довел во прашање целокупното сознание и се обидел критички да го преиспитува тогаш во прашање го доведувал тогашниот систем на образование.

Заради сето ова Платон во својата идеална „Држава" ги протерува поетите, а поезијата ја исклучува од образовниот систем на античка Грција. Тој смета дека пишувањето како нов медиум треба де се користи пред сè за чување на фактите, информациите и податоците за да можеле истите критични да се преиспитуваат од тогашната и следните генерации. Заради тоа борејќи се против тогашниот шематизиран, догматизиран и бирократизиран систем на образование Платон сакал во својата идеална „Држава" да воведе еден нов медиум а тоа е пишувањето.[2]

Во таа смисла постои суштински значајна паралела помеѓу воведувањето на писмото во образовниот систем на античка Грција и воведувањето на средствата за масовна комуникација во образовните системи на деведесеттите години од овој век. Масмедиумската технологија постои повеќе од сто години и таа силно влијае на целокупниот општествен развој. Иако некои компоненти од масмедиумската и вкупната телекомуникациона технологија се широко прифатени, како што е, на пример, образовната телевизија, сепак можеме генерално да констатираме дека ниедно од средствата за маскомуникација не стана клучен фактор во нашиот воспитно-образовен систем.

Образовната функција на масмедиумите се остварува преку своевидниот процес на комуникација со информациите, фактите, податоците, вредностите, општествените норми и културни содржини, со кои се остварува пренесувањето на севкупните сознанија и целокупното културно наследство од една генерација на друга.

Во однос на улогата и значењето на средствата за масовна комуникација за образовниот глобален систем или неговите делови ќе ги наведеме следните позначајни елементи.[3] Како прво масовните медиуми се трудат што поверодостојно да ги претставаат оригиналните случувања во општеството. Како второ, се трудат временската дистанца помеѓу настаните и вестите за нив да ја намалат што повеќе. Понатаму, карактер-

[2] Исто, стр.34

[3] Види: Aleksandar Todorović, Sociologija masovnih komunikacija, Gradina, Beograd, 1974.

истично е што масовните медиуми се движат во просторот за да ги покријат настаните и да ги стигнат луѓето со својата порака. Со тоа сознанијата од севкупната научна проблематика на рецепиентите (ученици и студенти) им се приближуваат во просторот и во времето. Масмедиумите повеќе пати во денот, месецот или годината ги повторуваат позначајните пораки и информации и со тоа сознанијата полесно се инкорпорираат во главите на рецепиенитите. Тие имаат огромна ширина и експанзивност на средината што ги чита, слуша или гледа. И на крајот, што не значи дека е најмалку значајно, средствата за масовна комуникација се изложени на повратно влијание на публиката (учениците и студентите). Од сето погоре кажано се гледа огромната улога и значење на средствата за масовна комуникација за образовниот систем. Оттука огромно е и нивното значење за формирање на научните сознанија кај учениците и студентите преку скандалонот, проблематизирањето, актуелизирањето и пронаоѓањето на провокативна основа за поставување прашања и остварување на дијалог во наставата.

Средствата за масовна комуникација успеваат многу посилно и пофлексибилно да влијаат на аудиториумот од било кој друг тип на персонална и интерперсонална комуникација (ученик - наставник; ученик - ученик). Тие имаат една од клучните позиции и улога во општествениот систем. Заради тоа во областа на образованието наставниците и родителите не можат да го спречат сè поголемото влијание на масмедиумите врз младите луѓе (ученици, студенти). На полето на политиката, економијата, религијата, националните односи, семејството, социопатолошките и девијантни појави, масмедиумите се повеќе почнуваат да објавуваат пораки, информации анализи и коментари без институционална цензура и контрола. Заради тоа и информациите кои доаѓаат од масмедиумите повеќе или помалку се разликуваат од оние чиј извор се наставниците. Таа разлика во информациите најчесто како магнет ги привлекува учениците што почесто и со поголемо интересирање да ги следат масмедиумите.

Преку масмедиумите се пренесуваат „наследени" сознанија од научен карактер. Од една страна се добиваат сознанија за актуелни настани, откритија и пронајдоци а од друга страна посредно се пренесуваат одредени проверени фактички сознанија од научен карактер. Исто така на учениците им се сервираат прилози и коментари од социолошка, политиколошка, психолошка и друга проблематика од научен вид. Овој тип на искази кои што се добиваат преку масмедиумите ги информираат

и поучуваат учениците. Во тој случај може да се дојде до несогласување на она што се добива како порака во информациите на масовните медиуми и она што во вид на сознанија се добива од наставниците во формалното образование. Оваа појава во социологијата на масовните комуникации се нарекува когнитивна дисонанса.[4] Когнитивната дисонанса е плодна почва за развивање на проблемска ситуација на часот. Таа кај учениците буди чувство за критичко преиспитување на сите осознаени „вистини“ и ги тера самите да ја разрешат сознајната дисонанса во која свесно или несвесно запаѓаат.

Избегнувањето на сознајната несогласност е особено значајна за социјализацијата, развојот на личноста и енкултурацијата. Предноста на масмедиумите се состои во тоа што тие во извесна смисла не се толку наметливи и кај нив не постои присила како од правните така и од моралните санкции. Учениците најчесто ги антиципираат оние ставови кои не се поврзани со негативни санкции.

Во текот на својот развој луѓето перманентно го прошируваат и збогатуваат своето знаење. Масмедиумите емитуваат информации и факти кои рецепиентите ги примаат и интерпретираат и на тој начин го збогатуваат своето научно сознание. Формирањето и збогатувањето на научните сознанија од страна на масмедиумите во најголема мера се остварува кога тие се користат како екстерен фактор во образованието. Општествените сознанија кои се пренесуваат преку масмедиумите постепено можат да прераснат во ставови и вредности или да доведат до нивно менување. Сепак овие два процеса се одвоени и често може да се случи во процесот на учењето со зголемувањето на фондот на општествените сознанија воопшто да не се променат ставовите и вредностите кај учениците. Новите филозофски, правни, политички, морални, естетски и културни вредности ги влечат своите корени во промените на социјалната структура на едно општество. Меѓутоа, средствата за масовна комуникација претставуваат важен фактор за развој на општественото сознание и формирање на нивните вредности.

Од погоре кажаното може да се изведе и еден „храбар“ заклучок дека средствата за масовна комуникација се основна „терапија“ која го „лечи“ образованието од неговиот догматски, шематизиран, однапред програмиран и недемократски пристап во наставата која се огледа и во

---

[4] Автор на теоријата на когнитивната дисонанса е Леон Фестингер кој истата ја применил на подрачјето на менување на ставовите.

улогата на наставникот во изведување на наставниот процес и во начинот на кој се прават наставните планови и програми. Сето ова масмедиумите го постигнуваат преку остварувањето на своите функции. Тоа се информативната (собирање, селектирање и пренесување на информациите до публиката); ориентационата (толкување и анализа) на настаните во просторот и времето; образовната (пренесување на целокупното културно наследство од генерација на генерација; забавно - рекреативната (релаксација и опуштање); јакнење и менување на општествените норми; потврдување на статусот и јакнење на престижот (ако нешто не е објавено во јавните медиуми како и да не се случило); монополизацијата; усмерувањето; заштитната функција итн.[5]

За улогата на целокупната телекомуникациона технологија како интерен фактор во формалното образование (користење на масмедиумите во училниците, таканареченото учење на далечина) многу е истражувано и пишувано. Во фокусот на моето интересирање е улогата на масовните медиуми како екстерен фактор во образовниот систем. Се поставува основната дилема, дали и колку, сознанијата кои се добиваат од средствата за масовна комуникација надвор од училишните клупи, можат да се „вратат" внатре во училницата и да се искористат за изведување на една креативна и недогматизирана настава.

Во тој контекст се поставува едно клучно прашање. Колку сознанијата добиени од масмедиумите за одредени социолошки категории (држава, право, морал, народ, нација, религија, политички партии, семејство) корелираат со сознанијата за истите тие социолошки категории, но кои овој пат учениците ги добиваат од наставникот и учебниците предвидени со наставниот план и програма. Доколку постојат разлики во тие два типа на сознанија тогаш се поставува плодна почва за промовирање на скандалонот како основна метода во изведување на наставата.

Преку скандалонот секојдневното, обичното и наизглед едноставното во научната проблематика стануваат предмет на проблематизирање и барање на важните и клучни прашања кои се кријат под мирните води на секојдневието. Преку него се буди свеста и мислените механизми на ученикот. Смислата на скандалонот како методички пристап е да го доведе ученикот и студентот во една „збунувачка" ситуација која ќе го натера да заземе став спрема проблемите што се предмет на наставата и да се соочи со фактите и информациите што му се пласираат. Без

[5] Види: Firdus Džinić, Nauka o komuniciranju, Savremena Administracija, Beograd, 1978.

овој метод сликата за светот што ги опкружува младите луѓе ќе биде лажна и привидна. Без него наставникот ќе му сервира на ученикот само една низа на букви, зборови и реченици кои мора да се научат (меморираат) без разлика дали тоа се прави на македонски, англиски или латински јазик што во основа нема суштинско значење. За разлика од тоа преку скандалонот ткивото на стварноста што не опкружува треба да се разоткрие и да се постави како еден низ на прашања кои чекаат одговори.

На скандалонот како методички пристап се надоврзуваат проблематизирањето, актуелизирањето и пронаоѓањето на провокативната основа во наставата. Преку проблематизирањето тврдењата, ставовите и фактите се поткопуваат со сомневање и на тој начин учениците ги „тераме“ сами да го побараат својот сопствен одговор за било кое прашање од социолошката проблематика. Преку актуелизирањето социолошките проблеми кои се предмет на наставата ги приближуваме во временската и просторна димензија и им даваме современ и актуелен карактер. Преку провокативната основа во наставата учениците се провоцираат и на тој начин продираат во структурата на проблемот и создаваат сопствен однос спрема светот кој ги опкружува (сопствен поглед на свет).

Во оној момент кога скандалонот станува императив во воспитно-образовниот систем тогаш се создава проблемска ситуација на часот. Учениците стануваат активни чинители на наставата а наставниците имаат можност да ги покажат и докажат сите свои карактеристики кои ќе ги вбројат како носители на наставата со креативни и творечки атрибути.[6] Во тој момент ќе може да се изведува настава со комбинирано користење на сите форми на наставна работа (фронтална, индивидуална, групна). Во тие рамки ќе може да се спроведува толку фалената, а толку малку спроведувана работа со надарени ученици. Во таков тип на настава наставникот ќе може да ја експонира својата стручност, интелегенција, инвентивност, општа култура, поглед на светот, креативност и радост во работата.

Иако користењето на масмедиумите како екстерен фактор во образованието се поставува како императив за уривање на догматскиот пристап во наставата и воведувањето на иновациите во воспитно образовниот систем се нужност, постојат според мене, два основни политички проблема кои го кочат овој прогрес во образовниот систем. Како прво,

---

[6] Види: Снежана Адамческа, Активна настава, Легис, Скопје, 1996.

најголемиот број на донесувачи на одлуките, на зборови ги подржуваат технолошките иновации во образованието, меѓутоа, сето тоа не го проследуваат со внимателно планирање, неопходно за остварување на поставените цели. Наставните планови и програми не колерираа со иновациите коишто декларативно се сакаше да се воведат во образованието. Како второ, процесот на изведување на наставата не се промени на начин кој би го овозможил максималното користење на предностите на масовните медиуми како екстерен фактор во образованието. Главно се користи фронталната форма на настава и монологот како основен метод во изведување на наставниот процес.

На крајот би завршил со една прекрасна мисла на современиот американски комуниколог Џон Кери кој вели: „Образовната технологија може да помогне во учење напамет. Телекомуникационата технологија може да помогне во стекнување на основните и критичко преиспитување на постојните сознанија кои водат кон откритија".[7] Можностите на масовните медиуми и вкупната телекомуникациона технологија се пред нас. Наше е да ги искористиме.

---

[7] John Carey, Platon za tastaturom, Pregled, br. 255, 1992, стр. 37.

М-р Ѓулумсер КАСАПИ

УЛОГАТА НА СЕМЕЈСТВОТО ВО ВОСПИТУВАЊЕТО НА ДЕЦАТА ВО УСЛОВИ НА ОПШТЕСТВЕНА ТРАНЗИЦИЈА

Вовед

Во социологијата постојат различни дефиниции за поимот семејство. Ова потекнува првенствено оттаму затоа што семејството врши разновидни и сложени функции. Ние тука нема да се задржуваме на проблемот на дефинирањето на поимот *семејство*. Исто така и за поимот кој подолго време е во оптек *транзиција*. За анализирање на неговата улога во воспитувањето на децата, сметаме дека ќе биде доволно да кажеме дека семејството претставува општествена заедница во која луѓето се раѓаат, подигнуваат и добиваат основно воспитание.[1]

Функциите на бракот и семејството во голема мерка се подудараат. Ова оттаму што носителите на брачните функции, по правило се и основни носители на воспитната функција во однос на децата во семејството. Семејството има многу поширока општествена функција и значење за формирањето на општественото поведение на децата, вклучувајќи ги и сè понетипичните девијации кои стануваат сè поевидентни при услови на општествено-економската и правно-политичката транзиција кај нас. Поради тоа станува сè понеопходно, дури и ургентно, да се истражуваат и испитуваат сите аспекти, вклучително и педагошките (во најширока смисла), сврзани со *неговата* улога и очигледните предизвици за односот семејство - деца - воспитување.

Иако семејството не е единствениот облик на заедничкото живеење на луѓето, сите се слагаат во тоа дека тоа има мошне важна улога во формирањето на негово позитивно или негативно влијание во општеството. Постои сфаќање дека пореметеното семејство претставува извориште на многу традиционални зла, посебно кога се работи за *невоспитаноста* на породот, т.е. децата. Значењето на семејството во формирањето на поведението на децата лежи не само во посебниот карактер на неговите функции, туку и во тоа што поведението и

---

[1] За дефиниција на семејството опширно, Д-р. М. Младеновиќ „Увод у социологију породице", стр. 5 и понатаму, Рад, Београд 1969

владеењето на луѓето е резултат на позитивното или негативното семејно воспитување. Поради неговото значење, за семејството секогаш, па и во оваа прилика, се покажува огромно интересирање, особено од научната и стручната јавност. Но, сè уште е далеку од тоа колку навистина е потребно, со оглед на големото општествено значење за македонското општество во транзиција.

I

За функциите на семејството постојат различни учења и обемна литература. За тоа во оваа прилика нема да стане збор, зашто тоа ги надминува претензиите на овој труд. Ние се задржуваме само на основните воспитни функции во воспитувањето на децата.

Поради природата на потребите кои се решаваат во семејството, таа останала досега најчеста општествена заедница, иако карактерот на општествено-економскиот и политичкиот поредок во кој таа се формира и развива. Во семејството сè уште и најчесто се раѓаат и воспитуваат децата, а тие се, по правило, најцврста врска кои ги спојуваат мажот и жената, па дури и во ситуации кога сопружниците меѓу себе многу не се согласуваат. Децата во семејството најчесто се воспитуваат и негуваат со љубов и пожртвување на родителите. Не се познати чести други односи меѓу луѓето во кои тие се подготвени да сторат такви и толкави напори и жртви како што ги чинат внатре во семејството.[2] Децата во семејство, најчесто се воспитуваат со љубов и саможртвување и на двата родители. Таткото и мајката заедно, и секој од нив *посебно, нивната положба во семејството има големо значење во воспитувањето и формирањето на карактерот на децата. Мајката, според својата семејна положба претставува извор на топлина, срдечност, оптимизам без неа тешко можат да се формираат* добри односи во семејството - посебно во однос кон децата. Следствено на тоа, тука треба да се бара *потеклото* на доброто и злото и сега во општествена транзиција.

Сметам дека првобитните односи настанале од односите помеѓу мајката и децата. Ова оттаму, што мајката, задоволувајќи ги разновидните животни потреби на децата, таа се наоѓа со нив во најчести контакти и затоа што нејзините контакти се проткаени *со силна емоционалност*, која е взаемна со детето. Оттаму и така големата движечка сила и апострофирана улога што мајката ја има во воспитувањето на децата.

[2] Проф. д-р. Б. Стевановиќ, „Педагошка психологија", Н. књига, Београд 1956, стр. 79

Воспитната улога на таткото исто така е многу значајна, зашто децата во многу што се угледуваат на таткото и се идентификуваат со него. Во модерните семејства каде таткото се грижи за воспитувањето на децата, тие ги примаат неговите навики, постапки, ставови и претстави. Од поведението и угледот на таткото во целина, во семејството или во општествената средина воопшто, многу зависи формирањето на воспитните ставови на децата. Начинот на живот, активноста и работниот ангажман на таткото во семејството, на децата им служат како пример кон кој тие повеќе или помалку тежнеат да го „копираат", а од што зависи и *семејната кохезија или пак приврзаност кон мајката или таткото.*

Особено значење за воспитнувањето на децата имаат меѓусебните односи помеѓу *мажот и жената*, односно родителите. Доколку тие меѓусебно се уважуваат и почитуваат, тие односи по правило, се *пренесуваат* кај децата (*трансфер на почитувањето*).[3] Во таква атмосфера кај децата се развива смисла за почитување и на личности вон семејниот круг и пошироко (забавиште, училиште ...).

Но, едно генерално правило останува како општо прифатливо: семејството, односно родителот ја има основната и трајната обврска да го пружи и обезбеди првото и *основното воспитување на своето дете, да се грижи за неговото натамошно формурање, вградувајќи соодветен систем на вредности, оптимално компатибилни со глобалната општествена заедница.*[4]

Во современото семејство, интеракциите меѓу неговите членови се многу попотполни, побогати и разнородни, што пак треба да значи дека и емоционалните врски меѓу нив се посилни и поинтимни и, како такви, почовечни. Освен мајката, во ваквото семејство е вклучен и таткото, чија улога сѐ повеќе се зголемува со интезитет и динамика на модернизирањето на семејството и неговото *оддалечување од конзервативно-патријархалниот модел на организирање и пулсирање.* А ова последното, со сета драматика ја наметнуваат актуелните процеси на општествено-економската, политичката и духовната транзиција.[5]

Напоредно со предностите што ги носи граѓанското општество за

---

[3] Др. Вукашин Пешиќ, „Поремеќене породичне прилике и преступништва", објавено во „Правни зборник" XXIV/4, Титоград 1975

[4] Др. Слободан Василев: „Породица - прва дечја школа", УД и часопис „Самоуправно васпитање", Лозина 1988, стр. 7

[5] Др. Риза Брада, „Семејна педагогија", (на албански јазик), Приштина, стр. 55 - 57

осовременување на семејството (на економско-социјално рамниште, духовна преродба, материјална продуктивност и благосостојба), *овие промени за семејството носат многу неволи во неговото нормално организирање и функционирање, исто така и во вршењето на неговата воспитна улога.* Вработувањето на мајката бара ангажирање на вработениот татко во вршењето на семејните работни обврски, и, се разбира, негова поголема грижа за воспитување на децата. *Тоа значи дека таткото мора да се откаже од многу традиционални, вообичаени навики и мора да стекне една основна култура од областа на семејната педагогија за да може одговорно да се носи со воспитувањето на породот.* Ова, понатака значи, во семејството да испливаат на површина традиционално поттиснати конфликти. Ширењето на богатството на потреби кај родителите, често може да значи избегнување или заборавање на обврските директно или на друг начин сврзани со грижата и воспитувањето на децата. Колку што повеќе родителите се вклучени во богатството на работни, творечки, слободни и какви сѐ не активности, со што го имаат окупирано своето денонокие, во толкава мерка *тоа директно може да се рефлектира во навременото одговарање на предизвиците за грижа и воспитување на своите деца.*

Воспитната улога на семејството во услови на општествена транзиција се огледа низ основните принципи врз кои почива семејното воспитување: *принципот на свесна активност, на организираниот семеен живот, принципот на хуманост*, на оној на интерсоцијална акција, на индивидуализиран пристап, на целокупност на личноста и - оној на самовоспитување. Во реалниот семеен живот сите овие принципи меѓусебно се испреплетени, честопати еден од нив го условува другиот и сите тие заедно играат заедничка улога во формирањето на личноста на детето. Во зависност од околностите предност може да стекне еден од нив, но тоа не значи дека треба да се пренабрегнат другите.

За функционализација на наведените принципи, на современото семејство на располагање му стојат повеќе воспитни методи, како што се: *метод на воспитно згрижување, метод на дијалог и објаснување*, метод на стимулирање на детето, метод на вежби, метод на убедување и метод на превенција и примена на воспитни мерки. Примената на овие воспитни методи зависи од возраста на детето, особено од конкретните воспитно-семејни околности.

Неколку прашања сами по себе се наметнуваат (посебно ако се има предвид фактот што особено последните години на општествената

транзиција нема интердисциплинарни, ниту, пак, педагошки емпириски истражувања), како што се: Дали македонското семејство може со успех да ја врши својата воспитна функција, посебно ако се има предвид дека тоа радикално е турнато во економскиот натпревар во кој нема доволно ни време, ни енергија да се бави со воспитувањето на децата? Која е цената што посебно децата ја плаќаат од аспект на нивниот физичко-психолошки развиток, на нивните социо-психолошки и духовно-културни потреби, типични и разбирливи за нивната возраст? Проблемот според нас, уште повеќе се усложнува ако го имаме предвид и фактот што нашиот целовкупен воспитно-образовен систем сè уште „боледува“ од застареност и ригидност. Субјективитетот (самоличноста) на детето во еден таков систем недоволно и несоодветно се уважува и почитува. Родителите, покрај немоќта да ги следат економско-социјалните промени, се исправени пред безбројни дилеми како да ги негуваат и воспитуваат своите деца, за кои имаат сè помалку време, сè помалку енергија, а што е мошне поразително - дефицитарни се во трпение. *Со стари формули едноставно не се решаваат новите проблеми сврзани со едукацијата на нивните деца.* И едно друго прашање: размислува ли некој во оваа плурална граѓанска заедница, потребно ли им е на родителите (условено речено) некое општо педагошко-психолошко образование, пристапно и доволно за нив прифатливо, за да можат да решаваат секојдневни *воспитни ребуси* за доброто на своите деца и на општеството во целина? Колку научната и стручната педагошка јавност има увид во искуствата на современите граѓански општества, како тие пријдуваат на улогата на семејството во воспитувањето на детето, користејќи одредени компаративни вредности и искуства.[6]

Семејното воспитување има повеќе предности во однос на другите воспитни фактори, особено кога се работи за дете од помала возраст. *Примарните социјални групи*, во кои спаѓа и семејството, а кои настануваат спонтано, врз основа на личните стремежи и емоционални врски се најефикасни и најприродни во правилното развивање и воспитување на децата. Ова дотолку е позначајно што *современата транзиција, кибернетизација, компјутеризација, информатична експлозија и експанзија ги ерозираат тие и такви контакти*, човекот напросто е отуѓен, обезличен и единствено семејството останува тоа “пристаниште“

---

[6] За ова опширно види во „Друштвена криза и деца“ - група автори, ИСП, Београд 1991

[7] Др. С. Василев, цит. дело, стр. 6

на надежта каде детето ја наоѓа нежноста и добронамерноста како значајни чинители на стабилноста на семејството. *Семејства кои живеат во слога и единство, најмногу придонесуваат за силата и здравјето на едно општество.*[7] Овие односи на детето му создаваат поткрепа и поддршка против комплицираноста, хаотичноста, динамиката и брзината на современиот живот, што е одлика на општествата што стремат кон *пазарно стопанство и граѓанска демократија.*[8] Само семејството може на детето да му пријде индивидуално за да се *индивидуализира воспитниот процес.*

Со напуштањето на авторитарниот систем со сè поголемото всадување на стандарди типични за демократски општествени заедници и за неа афирмирани и релативно прифатливи вредности, тоа значи дека тие вредности низ својот *спонтанитет* треба да најдат место во современото семејно воспитување.[9] Тоа, најкусо речено, треба да значи - сè помалку *користење на авторитарни методи* на едукација на децата за сметка на демократскиот начин и демократско поставување на детската природа, што ќе треба да значи оспособување на детето да ги стекне оние воспитни навики преку кои ќе дојде до израз неговата индивидуалност, креативност, толерантност и адаптација во дадената социјална средина.

Прв индикатор (показател) кој ја одразува состојбата во современото „транзиционо" семејство и на односите во него со воспитувањето на децата е - семејната дисциплина (да не бидеме „обвинети" за несреќно избран термин). Таа истовремено претставува и посебен чинител во формирањето на детето кое со време станува носител на таквото поведение и во општеството. Семејната дисциплина на одреден начин претставува форма на семејно воспитување и семејна социјализација и едукација воопшто. *Низ семејната дисциплина се усвојуваат ставови во однос* на етичките, етничките, религиозните, естетските и други општествени вредности во дадената заедница, односно во современото граѓанско општество.

Семејната дисциплина различно се сфаќа и доживува, посебно сега кога за тој поим се има претстава дека е „реликт" на рурална или конзервативно-традиционална идеологија. Покрај родителите кои правилно ги рашаваат проблемите на дисциплината и „поредокот" во

---

[8] Воспитната функција на семејството во современите услови, Советување - трудови, Скопје 1970, стр. 13

[9] „Одгојни промени у сувременој породици", ПКЗ, Загреб 1965

семејството, има родители кои кон своите деца се престроги, други пак претерано попустливи. Наидуваме и на семејни состојби при кои еден од родителите е престрог, другиот пак преблаг, или пак да имаат различен однос кон едното, односно кон другото дете.[10]

Да заклучиме; транзицијата е со премногу непознаници и предизвици, што подразибра општествената заедница постојано да се навраќа кон проблемите на семејството. Педагошката научна мисла, публицистиката, особено реалната педагошка практика, треба да има за цел да создава сè поизразито поволна јавност и општествена анимација за воспитната улога на семејството во односот на децата и младината. Доволно сурови се показателите кои укажуваат дека премалку посветуваме внимание на овој проблем и ние, кои скромно сме вклучени во науката и научниот живот, но и општеството во целина.

---

[10] Сметаме дека поимот „семејна дисциплина“ не смее да се толкува како авторитарно организирање на семејниот живот, што би требало да значи дека се залагаме против современо, демократско семејно устројство, условно речено.

ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕСИ И ПРОБЛЕМИ

Д-р Снежана АДАМЧЕСКА

ОБРАЗОВАНИЕТО ВО ТРАНЗИЦИЈА И(ИЛИ) ТРАНЗИЦИЈА ВО ОБРАЗОВАНИЕТО

Транзицијата како наша стварност, барем јас ја сфаќам, како општествена и историска исагога (вовед) во процесите на трагање за квалитативно нови и суштински промени во сферата на образованието. Овој период има одредено оправдување, бидејќи на транзиционите процеси често им се дава друга содржина, тек и динамика, што може да води кон негирање на сите досегашни вредности во образованието, а современиов миг да се смета како период на создавање зародиш од кој треба да произлезе квалитет со нови димензии. Од ваквиот однос може да резултира т.н. транзициона стапица, која зад себе ги руши сите мостови на историскиот континуитет и традициите на нашето образование.

Во желбата за интегрирање со развиениот свет, во ткивото на образованието се можни и интервенции кои создаваат култ кон промените, без да се води сметка за специфичностите на нашиот воспитно-образовен систем, неговото досегашно функционирање и сл. Тоа е друга транзициона стапица, која може да води кон обезличување физиономијата на системот, губење на неговиот идентитет и внесување на идеи и практика за чија реализација сѐ уште не се созреани условите.

Кон овие две крајности треба да се биде претпазлив особено и заради фактот што транзицијата многу често се изедначува со реформа што претставува своевидно вртење во круг, особено ако се имаат предвид нашите досегашни искуства на тој план. Предтранзициониот период го следеа процеси на динамични и фрекфентни реформи кои воспитно-образовниот систем го менуваа однадвор и кои, преку нагласените идеолошки димензионираности нудеа сертификатно покритие на вредностите на актуелниот ученик или студент - иден професионалец.

Зад ваквиот однос, во суштина, стоеше идејата на образовна егалитарност, која во практиката означуваше високо вреднуван систем со нагласена макро - димензија (образованието како потрошувач). Поради што отсуствуваше елементот на насочување на реформите кон микростратегиските компоненти на системот (наставата) и процесите на учење

и знаење како критериум за вредност.

Очигледно е дека во актуелниов миг лебди една дилема: како да се надминат недоследностите во нашата досегашна практика и искуство со реформите, а истовремено, на кој начин да се избегнат замките на транзиционото време кое е наша стварност, но за кое немаме доволно искуство. Или, поинаку речено, какви се можностите да се надмине своевидната идемистика (одобрување на сè што се нуди како промена), а во исто време под промена да се прифаќа нешто што за нашата педагошка теорија претставува длабок традиционализам.

Сметам дека излезот треба да се бара во надминување на секаков вид екстремности и создавање на здрава основа за промени која би ги содржела битните параметри на самата промена: создавање на културно вредносен амбиент, односно градење култура за (пре)испитување, прифаќање и реализација на промените, одредување на извршители на промените, надминување на херметизмот и отворање кон иновативните зафати кои ја идентификуваат суштината на промените, усвоена-динамика на реализација и сузбивање на сите инхибирачки фактори кои таа динамика ќе ја отежнуваат и успоруваат.

Истакнувањето на овие елементи упатуваат на следниве сознанија:

1. На промените во образованието не смее да се гледа како на еднократни интервенции во системот кои обично имаат кус здив, немерливи ефекти и идеолошки белези (реформи со социјалистички манир). Тие (промените) мора да претставуваат континуиран процес на внесување одбрани иновации кои ќе ги задржат досегашните вредности и традиции, а истовремено ќе ги менуваат суштинските сегменти на образованието (цели, содржина на работа, третман на субјектите во процесите на настава, целисходна еквивалентност на сертификатната потврда и оспособеност за висок професионализам во работата, образовни стандарди и сл.).

2. Суштината на промените мора да ги надминува обидите за педагошко козметирање на системот кој ќе се обликува според нечиј модел. Тоа мора да се гледа во градење култура за потреба од менување и свест за тоа дека знаењето не смее да биде привилегија, туку можност за автореализација на личноста што учи, а образованието да започне да се афирмира како еквивалент на пазарот на трудот. Зад работоподатливоста на поединецот мора да стои сèвкупниот систем на образование кој треба да се одликува со изградена конзистентност и целена-

соченост.

3. Првите чекори кон промените евидентираат низа механизми чие функционирање означува надминување на чувство на страв, одбојност и отпор кон иновативните зафати, заземање на став за некаква културна хегемонија однадвор, западна образовна офанзива и негување култ кон имуниот образовен сегмент во општеството. Претпазливоста не е антипод на прогресот ако точно се знае кон што цели тој прогрес.

4. Сегашниов миг го актуелизира и прашањето на т.н. педагошки (образовен) епицентризам кој досега беше благо критикуван и срамежливо поттикнуван. Транзиционите процеси овој феномен сè повеќе го зајакнуваат, особено заради искуствата во некои земји (Израел, Тајланд, Хон Конг) каде образованието во услови на општествената транзиција ја има улогата на локомотива на промените и развојот.

Успешноста на промените воопшто, очигледно, ќе мора да се мери и според односот кон образованието како мошне сензибилен подсистем во општествената структура. Во неговиот развој се присутни елементи на влијание од сèвкупните општествени промени, но квалитетот на тој сооднос ќе поседува вредности ако влијанието е насочено и во обратен правец. Взаемното дејствување меѓу промените во општеството и промените во образованието треба да започне да ја негува катализаторската улога на образованието кое постепено и постапно ќе ги забрзува и динамизира транзиционите процеси. Со поинаквиот третман и улога на образованието ќе се интенвизираат промените во сите други сегменти во општеството, а образованието ќе остане потрошувач кој доследно ги следи (а не предводи) промените.

5. Очигледно е дека се наметнува своевидна транзиција во образованието кое својата автентичност ќе ја гради врз основа на специфичностите на досегашниот развој, а истовремено ќе внесува иновации кои ќе овозможат негово интегрирање во современите светски системи. Преку технолошката и длабока хуманистичка подршка на процесите на учење образованието може да развие флексибилен механизам на функционирање кое ќе ги апсорбира теоретско осознаените и практично проверените искуства на земјите во кои промените се случуваат, а не зародуваат. Мудроста во водењето политика на промени и развој во образованието се согледува во предноста да се искористат тие искуства. Нашите искуства во тој поглед, главно, се позитивни.

Во услови кога се воспоставува нов вредносен систем во духот на

граѓанско општество, плурализам и приватна сопственост се наметнува потребата од понуда на стратешки решенија на макро - план во сферата на образованието во кои ќе се бара (и најде) одговор на две клучни прашања: кон што се стремат развојот и промените во сферата на образованието и второ, како да се постигнат промени. Глобалната стратегија на развојот мора да содржи решенија кои се однесуваат на актуелниот миг (транзициони процеси) како и правци на развој во посттранзициониот период. Во тие рамки централна точка мора да имаат можностите, начините и патиштата за адекватно и целисходно инвестирање во човековиот ресурс како вечно (про)менлива категорија која возвраќа со квалитет и ефекти што вредат во текот на неговото траење и дејствување: → образование → професионална ангажираност → генерациска трансмисија на искуства → создавање услови за напредување кое ќе ја носи во себе филозофијата на неминовен цивилизациски скок.

Во глобалната стратегија за развој и промени во образованието значајно место треба да имаат елементите што го означуваат идентитето на системот и да ја дефинираат неговата основна дејност:

- редефинирање на целите на образованието;
- интервенции во структурата и физиономијата на наставните програми;
- трансформација на технологијата на изведбата на наставата;
- дидактичко - методички редизајн на учебниците;
- воспоставување образовни стандарди во системот.

Речиси сите наведени елементи веќе се составен дел од промените што се случуваат во образованието кај нас. Многу посуптилни се оние промени кои го утврдуваат идентитето на образовниот систем. Нивната реализација е побавна, бара повеќе време и е соочена со бројни дилеми на теоретски план - филозофските основи на образованието во целина, на пример. Преку нивната сложеност и слоевитост се прекршуваат идеолошките предрасуди, нудење на контра аргументи, професионален егоизам и борба за лична доминација, и сл.

Во таа насока, на заложбите нашето ново училиште да дава функционални знаења, се контрира со прашања од типот: Зарем нашите ученици досега стекнуваа нефункционални знаења? Нашите ученици во другите системи се докажа како првенци за одредени знаења! Притоа, не се води сметка дека станува збор за непринципиелна споредба меѓу два система, кои функционираат независно еден од друг, во кои ученикот (првенец) се вреднува со различни образовни стандарди.

Речиси идентична е полимиката околу заложбите за воспоставување на хуманистичко образование (нерепресивна настава) и за демократско училиште. Опонентите реагираат со констатацијата дека досегашното (самоуправно) училиште беше со длабоко хумано образование, достапно за сите. Се заборава дека системот на наставна работа го обезличуваше ученикот, ги негираше индивидуалните разлики а девизата: Еднакво образование за сите! ја претвори во методска рецептура, инертност и закоравеност која се сведуваше на еднаква работа со сите, без разлика на нивните различни способности. Под закрила на потребите на општеството секој поединец да стекне повеќе знаења во наставата доминираа механизми за „полнење глави“, а не формирање на личности.

Овие полемики можат да одат во недоглед сè додека не се истакне фактот дека одредени заложби, кои кај нас ги истакнуваат транзиционите процеси, во други земји се актуелизираат (од други побуди и мотиви) како вредности на цивилизациските развој. Тоа зборува дека, кога се во прашање општите тенденции за развој и промени, образованието допира до сферата на своевиден космополитизам кој содржи цел систем на вредности кон кои се насочени сите заложби: демократско училиште со нова содржина на работа; хуманистичко образование кое вклучува можности за избор и еднакви шанси за напредување, условено од индивидуалните способности, мултимедиска подршка на процесите на учење, целисходна и ефективна настава во која индивидуалните разлики се можност ученикот подобро да се запознае, да се насочува во развојот и да се вреднува според покажаниот успех, висок професионализам и одговорност во работата со младите, училиште во кое се стекнуваат функционални знаења кои ќе им овозможат на младите меѓусебна и взаемна комуникација, размена на идеи и сл.

Овие вредности како заложби тешко можат да се заробат во било кој поединечен образовен систем. Тие претставуваат светски тренд на младите кои сакат да обезбедат влез во новиот милениум наоружани со знаења и компетентности кои негираат секаков вид предрасуди, коплекси и ограничувања.

Литература:

Baert G. - Galton M. i dr. - Inovacije u osnovnom obrazovanju, Školske novine, Zagreb 1989 god.
Capra G. James - Vrijeme preokreta, Globus, Zagreb 1986 god.
Garldren Frans - Odgoj ka slobodi, (Pedagogija Rudolfa Steinera), Zagreb, Društvo za waldorfsku pedagogiju, Zagreb, 1990 god.
Kramar Martin - Ucnici v vzgojnoj izobrazevalnem procesu sodobne sole, Didakta, 1990 god.
Kujundzic Nedjeljko - Dezideologizacija kao oznanstvenjenje, Školske novine (god. XLIII) br. 21, 1992 god.
Zinney J. A. - Budučnost skolovanja (Zbornik: Psihologija edukacija i razvoj deteta), Skolske novine, Zagreb 1991 god.
Nedelin Alain - Osloboditi školu, obrazovanje a la carte, Eduka, Zagreb, 1990 god.
Pivac Josip - Škola u svijetu promjena, Institut za pedagoska istračivanja Filozovsko fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb 1995 god.
Pivac Josip - Škola na prekretnici, Školske novine, Zagreb, 1989 god.
Poljak Vladimir - Škola i učenje, Pedagoski rad, br. 1. Zagreb, 1990 god.
Puzevski Valentin - Prema školi otvorenih vrata, IRO „Spektar", Zagreb 1987 god.
Rosandic Dragutin - Teorija curriculuma, Školske novine br. 6, 1992 god.
Vujacic Vladimir - Liberalne vrline i odgoj, Napredak br. 2. 1991 god.

М-р Зоран ВЕЛКОВСКИ

АГОНИЈА НА ОБРАЗОВАНИЕТО

На почетокот на втората половина од 20-от век, во зенитот на индустриската револуција, како импликација на автономатизацијата т.е. интелектуализацијата на професијата и трудот, настанаа одредени теоретски и практични превирања во сферата на образованието, особено во сферата на образованието на возрасните. Диференцијацијата на поедини научни гранки се рефлектираше и во сферата на трудот, објективизирана со диференцијацијата на професиите и занимањата. Трудот стана повеќе фрагментиран и дехуманизиран. Ваквата фрагментираност во човековиот работен пласман имплицираше фрагментираност и на неговата образовна мобилност. Статичноста на професиите, кои во минатото, во некои случаи, имаа и наследен карактер, се замени со динамиката на постојаното стручно оспособување и усовршување т.е. се истакна потребата од постојана образовна мобилност.

Диференцијацијата на професиите и занимањата предизвика отворање на нов свет, дехуманизиран свет на владетелот - трудот, лишен од сѐвкупната целост, иманентна на исконскиот однос на човекот и природата - *individuatio sive negatio* како степен од исконската човекова „революција“. Она што се нарекуваше „бум на образованието“ всушност беше „бум на принудата“, „бум на дехуманизацијата“ и потполна фрагментација на човекот. Профитот го примени начелото „*Davidat impera*“ во најсуптилните и најкомплексните сфери на човечката манифестација - сферата на сознанието и сферата на работата. И покрај декларативните начела за значењето на образованието за сите сфери на човечката манифестација, за жал, егзистенцијалниот труд беше основен и примарен агенс во концепциите за постојана образовна мобилност. Ваквата метизација имплицираше низа негативности и во останатите сфери на човечкото делување, притоа создавајќи нов свет - свет на капиталот и индивидуалната авантура. Науката во служба на профитот се издигна на пиедесталот на примарноста за сметка на мудроста во служба на човекот. *Педагогијата* ја победи *паидеиата,* а знаењето *како да се работи* го истисна знаењето *зошто се работи.*

Во услови кога сите полиња на човечката манифестација доживуваа експлозија на образовни барања се правеа обиди образовните услуги да бидат достапни за секого. Декларативните начела од типот: *„образование за сите“*, *„право на образование“*, *„општество кое учи“* и сл. ги промовираат основните принципи на концептот на доживотното образование. Притоа, мора да се води сметка дека концептот на доживотното образование го наоѓаше својот *modus vivendi*, пред сè, во професионалната сфера на човекот т.е. беше доминантно фокусиран во неговата егзистенцијална сфера. Индустрискиот менталитет го наметна егзистенцијалниот труд како примарен еквивалент на образованието.

Еуфоријата, која настана со зголемувањето на образовните барања во сите сфери на човечкиот живот, а пред сè, во професионалната сфера, предизвика проблематични настојувања за *сциентификација* во образовниот процес и нејзино фокусирање во стручната квалификација. Со тоа, за сметка на образовната компонента на педагошкиот процес, се потисна, во втор план, неговата воспитна компонента. Училиштата се претворија во мали научни лаборатории, а усвојувањето на новите знаења претставуваше примарна дидактичка цел на наставата. Како да се заборави пораката на Фурастие, кој во своето дело *„Цивилизација на иднината“* предупредуваше дека проблемите во иднината треба да се бараат во односот т.е. рамнотежата помеѓу воспитанието и стручното образование, како и тоа дека од нивниот однос всушност зависи решавањето и на сите други проблеми.[1] *Во таа смисла, маргинализирањето на воспитната компонента за сметка на образовната во утрешнината ќе се покаже како едно од најголемите промашувања во сферата на образовната политика.*

Импликациите од ваквата образовна политика особено дојдоа до израз во сферата на средното и високото образование. Средните училишта произведуваа тесно специјализирани кадри кои тешко наоѓаа пласман на пазарот на трудот, чија динамика на промени образовниот систем не можеше да ја следи. Се покажа дека индустриската поставеност на средношколските наставни планови и програми воопшто несоодветствува со постиндустриската поставеност на трудот. Стручното образование и специјализацијата, кои навлегоа во сите степени на образованието, стекнаа длабоки корени, со рефлексии кои тешко ќе се отстранат во понатамошниот период. И покрај хуманистичките заложби

[1] Види: Fourastié, Jean, Civilizacija sutrašnjice, Zagreb, Naprijed, 1968

во дизајнирањето на наставните планови и програми (особено во поранешните социјалистички земји) технолошкиот детерминизам беше тој кој водеше главен збор.[2]

Импликациите од оваа појава доминантно беа манифестни во сферата на вработувањето особено врз работната (не)конкурентност на (не)вработените, дотолку повеќе што тесната специјалистичка стручност, која ја преферира индустриската поставеност на образовниот систем, се манифестираше себеси како проблематично адаптибилен профил во современите процеси кои го следат развојот на трудот и животот воопшто. Одвоено од светот на трудот, средното училиште, препуштено само на себе и исполнето со разни новаторства, експерименти и надворешни влијанија, почна да се гуши во сопствената агонија.

Слично е и со високото образование. Бројот на студенти во земјите во светот нагло се зголемува, а со тоа и притисокот на пазарот на трудот што го вршат високообразованите кадри добива на интензитет.[3] За жал очекуваната сатисфакција најчесто изостануваше. Трката по повисоко образовно ниво, енциклопедизмот и професионалната определба, од една страна, и невработеноста, резигнацијата и промовирањето на светот на индивидуалната авантура претставуваат основни белези на залезот на индустриското општество.

Состојбата денес може да се опише како паралелно функционирање на два света. Првиот, светот на трудот, самостоен и целосно препуштен на логиката на профитот и вториот, светот на образованието агонизирано во својата немоќ да ги надмине противречностите помеѓу општото и стручното образование, помеѓу работно-функционалното и

---

[2] Концептот на насоченото образование претставуваше класичен пример за влијанието на технолошкиот детерминизам во креирањето на образовната политика во нашата земја.

[3] Зафатот на високото образование во стопански развиените земји во светот во бруто националниот производ (GNP, БНП) на државата се разликува во зависност од тоа за која земја станува збор. Така на пример, во најразвиените земји во светот учеството на високото образование во БНП покажува перманентен пад. Таков е случајот со: Јапонија (од 5.8% во 1980 на 4.7% во 1991), САД (од 6.7% во 1980 на 5.3% во 1990), Шведска (од 9.0% во 1980 на 8.3% во 1992), Германија (од 4.7% во 1980 на 4.1% во 1991, и сл.). За разлика од нив, кај земјите кои се на понизок степен од стопанскиот развиток, особено неразвиените земји, издвојувањето за високото образование е во постојан подем. Причини за ваквата појава има повеќе. Од нив, пред сè, би ги издвоиле трансформацијата на технолошката основа на современиот труд и редефинирањето на значењето на поедините образовни степени и нивната улога во новата поставеност на општествените дејности, т.е. трансформации кои најрано се манифестираат токму во најразвиените земји во светот. Тоа не значи дека развиените земји издвојуваат помалку а дека останатите земји издвојуваат повеќе за високото образование. Тоа само значи дека останатите земји не го достигнале степенот на развој кој го поседуваат овие (најразвиените) земји. Исклучок од ваквиот тренд претставуваат земјите од скадинавскиот полуостров (со исклучок на

животно потребното.

Корени на агонијата

Кулминацијата на агонијата на образованието претставуваше продорот на економските принципи во толкувањата на односот помеѓу обуката, работното место и надницата. Влијанието на човечкиот фактор во процесот на трудот претставуваше предмет на интерес на низа истакнати проучувачи, како: А. Смит, А. Маршал во Англија, Ц. Г. Струмилин во поранешниот Советски Сојуз, Ж. Фурастие во Франција, Т. Шулц, Ф. Хербисон и Ч. Мајерс во САД, и т.н.[4] Се правеа обиди влијанието на човечкиот фактор во процесот на трудот квантитативно да се изрази.

Овие истражувања имаа своја оправданост единствено во раната фаза на автоматизацијата. Очигледно е дека ваквите проучувања не се следени со антиципација на понатамошниот развој на трудот. Се превидуваше основната карактеристика на современиот труд објективизирана во брзата симплификација на работните операции и силината на неговата самостојност. Во таа смисла, *deus sive machina*, во сјајот на сопствената самостојност на суров начин покажа дека можноста за образование несоодветствува секогаш со можноста за вработување. Ветениот свет, во кој образованите ќе можат да ги пласираат своите работни услуги се покажа крајно неспособен да ја амортизира „инвазијата“ на новите кадри. *Ако на почетокот масовната образовна мобилност, пред сè трката по квалификации, претставуваше фактор на стабилизација на земјите во светот, со натрупувањето на суфицитарни кадри кои немаат соодветна сатисфакција во сферата на трудот, таа се јавува како фактор на дестабилизација на општеството и аргумент кој ја компромитира образовната политика.* Едноставно кажано, образовниот систем никако не успеваше да воспостави структура која најповеќе ќе одговара на потребите од сферата на трудот. Благодарејќи на неговата тромост и петрифицираност не успеа да соз-

---

Шведска) кои перманентно го зголемуваат износот од БНП наменет за високото образование. Нивото на зафатот на високото образование од БНП во Македонија е во постојан пад (5.0% во 1990) и, според состојбата на стопанството, не ветува подобри времиња во блиска иднина.

[4] UNESKO, Statistical Yearbook, 1995, UNESKO Publishing & Bernan Press, Paris 1995
Адам Смит е еден од првите кој укажува на потребата за образование на работниците и го преферира интелегентниот и обучен работник како профил кој најповеќе ќе одговара на нараснати потреби од сферата на трудот. Според: Hopkins, H.G.Pg., Workers' education, An International Perspective, OUP, 1985

даде модел кој би остварил позитивна корелација помеѓу квалификацијата и вработувањето. Имено, образовниот систем сè уште не може да одговори на прашањето каква треба да биде обуката т.е. кон кој вид квалификација треба да ги насочи своите напори. Ако се стави квалификацијата во фокусот на интересот тогаш е повеќе од очигледно дека треба да се води сметка за повеќезначниот карактер на овој термин. Мора да се прави разлика за која квалификација се зборува, дали за:

- *сертификатна* или знаења и вештини кои ги претпоставува квалификациониот сертификат што лицето го стекнува на крајот на школувањето (обуката),

- *персонална* или знаења и вештини кои вистински ги поседува лицето како резултат на неговото школување (обука), или

- *пазарна* или знаења и вештини кои се потребни за работното место, а ги поставува и претпоставува пазарот на трудот.

Досегашниот индустриски начин на размислување примарност и даваше на сертификатната квалификација и таа беше основен критериум за поставување на корелација помеѓу школувањето (обуката) и вработувањето. Меѓутоа, постиндустрискиот труд ваквото еднонасочно размислување не може да го прифати.

Следбениците на *теоријата на човечкиот капитал*, во контекст на нивните настојувања за економизирање на односот помеѓу образованието (обуката, квалификацијата) и трудот, беа демантирани од суровата реалност. Пазарот на трудот не само што не ги исполни очекувањата по прашањето на вработувањето, туку се покажа и несоодветен за доследна апликација на теоријата на човечкиот капитал, при што ја разби економската логика во сферата на наградувањето *vis a vis* квалификацијата. Имено, нивелацијата во висината на заработувачката - која ја претпоставува теоријата за човечкиот капитал, се покажа неприменлива во услови на слободен пазар.[5]

Очекувањета на економистите дека нееднаквоста во заработувачката може да се надмине со помош на силата на образованието т.е. заработувачката на пазарот може да се зголеми и да стане порамномерна *само* ако се зголеми и стане порамномерна распределбата на човечкиот капитал, беа демантирани во практиката. Ако во изминатите времиња карактерот на трудот зависеше од видот на способностите на работникот, денес е сосема спротивна ситуација - видот на способностите

---

[5] Повеќе за ова види во: Thurow, Lester., Opasni tokovi razvoja ekonomske teorije, Cekade, Zagreb, 1987

на работникот зависат од карактерот на трудот т.е. трудот не зависи од поставеноста на образовниот систем, туку обратно.

Очекувањата на образованите кадри за адекватно работно место кое ќе биде наградено во согласност со степенот на нивната стручна квалификација не се остварија. Напротив, чест е случајот на вработување кадри со повисоко образовно ниво на работни места за кои е потребно многу пониско образовно ниво. Следствено на тоа, и заработувачката на оваа категорија работници е далеку помала од очекуваната. Ваквата состојба е особено манифестна кај кадрите со повисок степен на образование. Карактеристичен пример е познатиот штрајк на работниците со високо образование во Шведска, чии барања не беа насочени во потребата од зголемување на нивните надници, туку ја истакнуваа потребата од правење на поголема разлика помеѓу нивните примања и примањата на кадрите со пониско образовно ниво. Всушност, ова покажува дека соодветната награда, која се очекува да ја следи повисоката квалификација или образовно ниво, има мала објективизација во процесот на нејзината апликација во сферата на трудот.

Ваквата состојба воопшто не изненадува со оглед на процесот на симплификација на современиот труд. Реакцијата на кадрите со повисоко образование во посочениот пример има доминантно субјективно-психолошки карактер, бидејќи се заборава дека наградувањето не се ориентира според степенот на квалификацијата, туку според степенот на сложеност на работните задачи, т.е. не се наградува работникот, туку работното место во согласност со неговата сложеност и значење во сѐвкупниот процес на производство, вклучувајќи го и работникот како составен дел од тој механизам.

Со оглед на перманентното смалување на разликата во степенот на сложеност на работните задачи, компатибилни на соодветни степени на квалификација, за очекување е дека, не само што разликата во висината на наемнината нема да се зголемува, туку напротив, ќе се намалува. Во случаите кога наградувањето на работниците би се раководело според позитивната корелација помеѓу образовното ниво и надницата, прашањето за пласман на кадрите со високо образование би станало доста проблематично. Во таквите случаи, со право ќе се постави прашањето каква би била мотивацијата на работодавателите да вработуваат кадри со повисоко образование, следствено на тоа и кадри кои треба да бидат плаќани повеќе, за извршување на работни задачи чиј степен на сложеност може да биде реализиран и од кадри со пониско обра-

зование или приучени работници, кои притоа, на задоволство на работодавателот, би биле наградувани помалку. Јасно е дека ваквата состојба би рефлектирала низа негативни манифестации, пред сè, во сферата на високото образование. Во тој случај би настанала апсурдна ситуација, во која не би можеле да одговирме на прашањето: Зошто да се инвестира на постојана образовна мобилност на младите во сферата на високото образование, кога трудот, со сèвкупноста на своите еманации, има тенденција да ја проблематизира апликацијата на овој образовен степен, споредбено и вредносно, наспроти останатите образовни степени? Меѓутоа, дали е навистина така?

Евидентно е дека експанзијата на високото образование во светот сè уште е со несмален интезитет. Така, на пример, ако се земе 1980 година како почетна (индекс 100), може да се види дека интересот (уписот) во високото образование, во зависност од стопанската развиеност на земјите, има очигледни разлики. За периодот од 1980 - 1993 година развиените земји во светот ги карактеризира благ пораст на популацијата која се определува за високото образование (+22 индексни поени), додека средното (-1.0) и елементарното образование (0.0) се на релативно исто ниво. За разлика од нив, земјите во развој бележат експанзија на бројот на партиципиентите во сите образовни степени: високото (индекс 223), средното (индекс 145) и основното (индекс 118).[6] Ваквата појава, меѓу другото, може да се должи и на разликите во стартното (иницијалното) образование на населението во овие земји. Меѓутоа, и покрај сè, може да се заклучи дека опфатот во високото образование, без оглед на која група земји се однесува, го карактеризира перманентен пораст (помалку или повеќе изразен), што од аспект на состојбите на пазарот на трудот, особено од аспект на вреднувањето на образованието, дефинирано според критериумите на пазарот на трудот, ќе предизвика дополнителни проблеми. На мислење сме, дека, сепак, станува збор за минлива манифестација, која нема намера да го компромитира значењето на високото образование во поглед на можноста за вработување и задржување на работниот статус, туку напротив, да го потенцира неговото значење во работно конкурентска смисла и да го глорифицира образованиот минимум на времето што доаѓа. Надницата, во случајов, не е таа која претставува доминантен параметар во дефинирањето на атрактивноста на академскиот степен, туку тоа е работната конкурентност.

---

[6] UNESKO, Statistical Yearbook, 1995, UNESKO Publishing & Bernan Press, Paris 1995

Ако за индустрискиот период и раната фаза на автоматизацијата средното образование претставуваше пожелен долен образовен лимит, кој на некој начин им гарантираше, како работно функционална, така и работно конкурентска моќ на (не)вработените, времето што доаѓа т.е. информатичката ера, го промовира високото образование како гарант за работно функционалната и конкурентската моќ. Високото образование сè повеќе ќе го губи својот еквивалент во висината на надницата и сè повеќе ќе се метизира во обезбедување и промена на работно место. На мислење сме дека високото образование треба во работно-конкурентската моќ да ја гледа својата идна перспектива и атрактивност. Во таа смисла, образовниот систем, посматран во својата целост, се афирмира во едно сосема поинакво светло. Ваквата нова позиција на образовниот систем мора да подразбира и одредени поместувања во неговата организациона и структурна сфера. Промените кои треба да настанат доминантно ќе се фокусираат во неговата програмска компонента, т.е. овие поместувања ќе бидат особено манифестни во сферата на професионалното т.е. стручното образование. За што всушност станува збор?

Во услови кога, од една страна, „експертите" го потенцираат значењето на високото образование и неговата апликативна моќ (а со тоа и моќта во заработувачката) во сферата на трудот, и симплификацијата на трудот кој им дава еднакви шанси на работно функционален план (а со тоа и на планот на заработувачката) на останатите образовни степени, од друга страна, се поставува прашањето за целисходноста на напорите на маса млади луѓе кои се обидуваат да стекнат високошколско образование. Доколку високото образование го посматраме исклучиво од аспект на неговата работна функционалност може да се добие погрешен впечаток кој упатува на слабеење на неговата инструментална моќ. Меѓутоа, не смее да се заборави дека работното функционирање на човекот во сферата на современиот труд не преставува само груба манифестација на неговата стручна оспособеност. Работната манифестација на човекот подразбира, покрај неговата стручна, и негова адаптибилна оспособеност - пожелен квалитет од аспект на динамиката на трансформација на современиот труд, оспособеност за искористување на неговите креативни потенцијали во и надвор од непосредниот (не)производствен ангажман, оспособеност на планот на дизајнирање и оплеменување на работните односи, формирање на професионален (лојален) однос кон професијата и оспособеност за негово активно вклучување во сèвкуп-

носта на работната заедница. Доколку на овие квалитети им се додадат и квалитетите потребни за манифестација на човекот во неговото потесно и пошироко социјално опкружување, вклучувајќи ја неговата манифестација на семеен и индивидуален план, тогаш значењето на високото образование воопшто не губи од својата сила и атрактивност. Значи, атрактивноста на високото образование во иднина треба да се огледа во неговата функционалност во рамките на сѐвкупноста на човечката манифестација. Работната функционалност, пред сѐ на егзистенцијален план, треба да претсавува само еден сегмент од квалитетот на високото образование, доминантно објективизирана во зголемување на конкурентска моќ на работен план. Ваквиот став воопшто не претставува компромитација на улогата на високото образование во подготвување на високо стручни (специјализирани) кадри од одредени професии. Напротив, ова покажува дека е неопходна ревизија на досегашната унифицирана поставеност на високото образование и примена на диференциран пристап во неговата организација. Агонијата на образованието може да се надмине единствено со менување на начинот на размислување т.е. индустрискиот менталитет треба да се трансформира во нов, постиндустриски менталитет.

Средното и високото образование не можат и не смеат да бидат поставени врз стандардите на „просекот“ и профилирањето на кадри само со „*ошшт*“ или само со „*шесен ūрофил на ūрофесионална сшручносш*“ - карактеристични за индустрискиот период. Диференцираниот пристап во сферата на средното и високото образование мора да обезбеди дифузен „продор“ т.е. продлабочување на знаењата од различни професии како и можност за тесно стручно оспособување во една професија. Значи, образованието на експертско ниво мора да претставува *ūраво, можносш и избор*, но не и обврска. Таквото професионално насочување, динамично по својот карактер и „богато“ во својата морфолошка основа, мора да претставува „апликација“ т.е. *надīрадба* на формалната структура на средното и високото образование, а не нивен завршен степен. Значи, тоа мора да претпоставува динамична и менлива структура која ќе биде перманентно во тесна врска со современите промени, не само во сферата на трудот, туку и во сѐвкупниот живот на човекот воопшто. Во единството на формалните и неформалните облици на образование мора да се бара идниот дизајн на образовниот систем. Ова претпоставува креирање на диференциран пристап во сферата на обуката, објективизиран со симултано зајакнување на основното и сред-

ношколското општо образование, од една страна, и потикнување на партиципацијата на претпријатијата во обуката и формацијата на вештините, од друга страна.[7] Секако, од ваквата поставеност би можело да се очекуваат одредени резултати само доколку се спроведе и процесот на децентрализација во сферата на образованието. Повеќе од јасно е дека само децентрализиран образовен систем би можел да овозможи динамика која би била во согласност со динамиката и амбиентот на светската глобализација (пред сè економската).

Поставеноста на новиот систем мора институционализираното образование да го гледа само како елемент (сегмент) на поширокото академизирано социјално опкружување.[8] Ваквата организација овозможува трудот да ја надмине својата конзументска улога и да се трансформира во директен учесник и креатор на образовната политика. На тој начин средното и високото образование ќе ја стекнат потребната динамика и мобилност правовремено да одговарат како на ургентните (работните, секојдневните) така и на стратешките потреби и определби на земјата.

---

[7] Види: Carton, Michel and Tawil, Sobni., Open file economic globalization and educational policies, PROSPECTS, (Paris, UNESCO:IBE), Vol. XXVII, no. 1, March 1997

[8] Ваквото гледиште е близу до јапонскиот концепт за интелегентно училиште

Д-р Авзи МУСТАФА

ЗА ДВЕ ТЕНДЕНЦИИ НА НАШИОТ ВОСПИТНО-ОБРАЗОВЕН СИСТЕМ ВО РЕФОРМСКИОТ ЗАФАТ

По општествените промени што настанаа кај нас, како и кај другите сфери, школскиот систем се обидува да се проектира на други социјални и политички услови, кон создавање на една јасна дефинирана цел според современите потреби.

Образовната реформа, денеска, е толку актуелна што ги преокупира не само родителите, учениците, наставниците, туку и власта и политичките партии, затоа што, како што истакнале педагошките мислители, „иднината на еден народ зависи од иднината на училиштето“[1].

Денеска често пати слушаме и сами поставуваме прашања: Што е образовната реформа? Кои се нејзините основи? Дали сè уште ќе експериментираме со нашите деца? Дали ќе правиме само надворешна реформа, иницирана само од општествените политички субјекти и друго?

За да може да се даде некој одговор и да се појаснат нештата во овој правец, ќе се обидам да дадам некои мои предвидувања и сугестии.

За реформата, воопшто, постојат доста дефиниции. Но, една од најприфатливите за мене е ова: „Реформата е една целина на стратегиите и тактиките на дејноста што вршат влијанија на социјалните промени внатре во општеството“[2].

Реформите имаат тенденција за стабилизација и чување на постојниот систем, или замена на стариот систем со нов.

Светските искуства, па и нашите, зборуваат дека често пати образовните реформи беа неуспешни затоа што не ги определиле јасно целите на она што сакаме или ќе сакаме во иднина. Вината најмногу паѓа во државната власт, затоа што таа се смета како единствен менаџер на образовните системи воопшто и на образовните реформи посебно. Ова подразбира дека државата треба да ги одредува целите, стратегите и финалитетите за нивна реализација.

---

[1] Види: Борба од 14.02.1981 насловот: „Три лоша убише реформу“

[2] Стипе Шувар, Не „реформа реформе“ већ дугорочан преображај, Настава и васпитање, Београд, 1982

Исто така, социјалните реформи можеме да ги гледаме како една „зависна“ или „независна“ варијабла што се под влијанието на општествената структура. Ова значи дека образовните реформи треба да се сметаат, пред сè, како една „зависна варијабла“, што значи дека ако една реформа е „изолирана“ и независна од другите општествените обиди тогаш таа реформа е осудена на неуспех.

Концептуалниот елемент, пред сè, треба да има јасно дефинирана цел, а за да се оствари ова треба да ни биде јасна, пред сè, природата на реформата. Според етимолошкото значење[3] реформата не значи козметички (површински) промени, таа треба во себе да содржи долорочни перспективи, создавање на една прогресивна нова воспитна парадигма.

Од сето тоа што е направено можеме да заклучиме дека нашата школска реформа сè уште нема јасна концепција, иако има некои обиди со настанувањето на социо-економските промени. Мислам дека на реформата што е во тек ѝ недостасува основниот елемент, концептуалниот, а во стратегиските и тактичките аспекти сè уште има случајни и хипотетични елементи.

Од сето ова денеска сме на крстопат, иако може да се најде некое оправдување дека сè уште државата се наоѓа во транзиција, а тука политичките и економските фактори се многу битни за една успешна реформа и по која насока ќе се движи таа, односно дали таа ќе се однесува на промената на структурата на системот на образованието или на содржините и методите на образованието. На видело излегуваат две тенденци: една е да се зачува стариот воспитно-образовен систем, затоа што не го консумирал целиот внатрешен потенцијал и сè уште има место за развој. Таа бара реформата да се насочи кон промените на содржините и методите на образованието. Ваквата тенденција од странските научници се вика „динамично конзерваторна реформа“, односно постојното да се динамизира. Од друга страна, пак, кај одредени „реформатори“ се појавува мислата дека треба да се исфрли структурата на стариот воспитно-образовен систем и да се одредат нови содржини и методи, што значи да се изврши коренита промена. Во овој случај оваа реформа се вика „реформаторска“.

Една реформа е „реформаторска“ кога таа ги зема врз себе сите

[3] R. Sack, A typology if edukational reforms. Prospects no 1/1981

промени. Ако не во состојба тоа да го направи, тогаш оваа реформа не е реформаторска[4].

Воспитно-образовна реформа се смета за реформаторска ако сме одговориле правилно на прашањата, како што се:

1. Кој е воспитно-образовниот модел на нашето денешно и идно општество?

2. Која е теориската основа на реформата и филозофското и моралното дишење?

3. За какви луѓе има потреба новото општество?

4. Со што ќе се дополни идеолошкото од минатото (со одењето во Европа, а каде сме ние?).

5. Кои се причините за промена на воспитно-образовниот систем (дали е направена некоја анализа)?

6. Дали е подготвена јавноста за една коренита реформа? и др.

Неопределувањето на едно од овие прашања, а можеби ги има повеќе, нè тера кон решавањето на она што е случајно и одредено од дневните емоции.

Неодредувањето на овие компоненти задира и во концептуалниот и во стратешкиот аспект на образовната реформа.

Како што е познато, ние, сè уште немаме направена детална анализа, критичка анализа на образовниот систем во минатото, па и во реформските зафати. Второ, што е многу битно за мене, не се евидентирани врските помеѓу социјалната и образовната реформа. Или пак, реформата ќе се смета за еден од основните предизвикувачи на социјалните и економските проблеми. Токму овие врски денеска донесуваат носталгија и двоумење за минатиот школски систем, а како трето, не е одредена новата филозофија на едукација за да се формулираат потребните компентенции за едно демократско општество.

Исто така бавно се донесуваат некои битни аспекти што ги бара секоја реформа, а тоа се: законските, финансиските и одлучните аспекти (за да се земаат одлуки во вистинското време).

Во врска со содржинската компонента, која е многу важна, не се направени никакви промени во правец на изучување на нови предмети, детерминирани од промените на општеството. А во овој правец денеска слушаме доста приговори од оние кои бараат коренити промени во воспитно-образовниот систем. Честопати велат: ако правото на образо-

[4] Lindbald,S „Scola osh formadring 1980, Suedi (prev. Murat Bajrami)

ванието е мое демократско право, тогаш јас треба да одлучам што сакам да учам.

Во моментов на нашата реформа ѝ недоставува и статусот на образовните алки. Не се дефинирани јасно целите и задачите, почнувајќи од главниот фактор наставникот, па сè до државните органи. Иако има еден „куп“ на информатори, препораки, одржани предавања од разни стручњаци од Европа и Америка, за жал сосема малку има промени во училиштата, односно во внатрешната реформа.

Зошто е вака? Затоа што немаме јасно дефиниран став околу професионализмот, кој може да биде во две релации и тоа: тесен и проширен професионализам. Тесниот професионализам е резултат на една централизирана стратегија во примената на реформата. Одделни органи бараат од наставниците да бидат „обврзани“ во примената на директивите од страна на Министерството, така што автономијата на наставникот и на другите компететни се сведува на некоја дебата. Можностите во придонесот на битните фактори им се ограничени во спроведувањето на реформата бидејќи нивниот збор се забележува само во записниците, а сето друго им се одзема и за сè решаваат „горе“ администраторите. А секаде се бара и прокламира демократичност и автономија на образованието.

Имајќи ги предвид искуствата на образовните реформи во светот, јас ќе го наведам предавачот од УНЕСКО, Леслие Етерли (Atherley), кој се обидува сите познати реформи да ги подели во две основни категории. Првата категорија се реформите кои го застапуваат „техничкиот аспект“ и се независни од политиката и економијата. Другата категорија е структуралната реформа каде што паралелно се менуваат и социјалните и политичките елементи[5].

За мене како прашање за одговор останува за која реформа сме се определиле! Доколку цврсто не сме се определиле за една од тие две тенденции тешко би можело да се реформира нашиот школски систем, зашто малку од „старото“ и малку од „новото“ е рамно на неуспех.

---

[5] L. Atherley, Edukational Reforms in the World IAVEG Seminar, Dubrovnik, 1985. citirano spored S. Marusic Što su pokazale reforme, Pedagoški rad, br. 1-2, Zagreb, 1986

Д-р Љубо А. ПЕТКОВСКИ

ТРЕНДОВИ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО ВО СВЕТОТ И ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

1. Вовед

Кон крајот на осумдесеттите и почетокот на деведесеттите години од XX век во Европа и во САД започнаа реформи во содржината на општото (масовното) образование поврзани со создавање на државни образовни стандарди. Патиштата по кои се одеше за создавање на државните образовни стандарди беа различни во различните земји. Една од главните причини за тие реформи беше незадоволството од постојните образовни системи во соодветните земји, кои не беа во согласност со потребите на општеството, а исто така и со современите тенденции на науката.

Англискиот и американскиот образовен систем се карактеризираат со познатиот прагматизам, односно се насочени кој практиката. Од друга страна, образовните системи, на пример, во Франција и Русија, имаат ециклопедиски карактер. Таков белег, може да се рече, дека имаше и образовниот систем во бивша СФРЈ, а тоа значи и во бивша СРМ. Карактеристично за ваквите образовни системи е застапеноста на голем број наставни предмети во наставните планови, кои се изучуваат по определен задолжителен редослед.

Развој на образованието во Велика Британија се темелеше на поставките на филозофијата на есенцијализмот. Согласно на тоа целта на образованието била предавање на основните (essential) знаења и умеења. Следствено, училиштата биле должни да се сконцентрираат на она што било најважно. До почетокот на осумдесеттите години од XX век средното образование во Велика Британија се одликуваше со голема специјализираност и диференцираност. Постоеја различни училишта: „современи“, „граматички“, „технички“ и „комплексни“ училишта, кои не само што немаа единствени планови, туку работеа и по различни програми и учебници, а наставните предмети во повисоките класови сами си ги избираа учебниците. Покрај овие масовни училишта постојат и привилигирани училишта, посебните „паблик скулз“, каде што се спрема ели-

тата. Главна задача за учителите, што предаваат во специјалните, а пред сѐ, во елитните училишта, е формирање сознание и поведение, неопходни за идните раководители на клучните места во општеството. Една од основните каркатеристики на образовниот систем во Велика Британија е воспитување на слободна личност, која умее да прави избор. До 80-те години, во државните училишта задолжителни предмети, во двата повисоки класа на непотполното средно образование биле само 3-4 (англиски јазик и литература, математика, религија и фискултура; и тие изнесувале 50% од наставното време) - другото време било наменето за курсевите по избор. Во посебните „независните" училишта како задолжителни наставни предмети биле: англиски јазик, математика, биологија, хемија, физика, странски јазик, историја, курсеви за изучување бизнис и уметност. Академската оптовареност на наставните предмети ја стимулирала подготовката на учениците за избор на нивната идна специјалност. Содржината на образованието во англиските паблик скулз е ориентирана, пред сѐ, кон подтотовка за запишување на престижните универзитети.

Соедините Американси Држави имаат свој специфичен развој, кој се разликува од оној на земјите во Европа. Тие не се оптоварени со античката цивилизација; тие не знаат за феудализмот, а следствено и за образовните системи карактеристични за стара Европа. Американските држави си создале единствено (сеопфатно) средно училиште, кое ги прибрало сите ученици, нудејќи им различни наставни програми. Прагматизмот, кој има длабоки корени на американската почва, имал суштинско влијание при изборот на содржината на општото образование. Притоа, водечка идеја била: „образование со цел приспособување кон животот" (life adjustmen education). Така, се случувало повеќето ученици од X - XII клас (75%), коишто не учеле на академските оддели, да имаат само три задолжителни предмети и тоа: англиски јазик, општествени дисциплини (најчесто историја на САД и граѓанско општество) и филскултура, за избор на учениците им биле на располагање 100 - 150 наставни курсеви, од кои повеќето имале практичен карактер. Само околу 25% од учениците што завршувале средно училиште во Америка добивале солидно општо образование. Останатите ученици во текот на своето образование никогаш не изучувале алгебра и геометрија, географија и странски јазици, физика и хемија. Тие при своето образование добивале неопходни знаења и умееења по лична хигиена, козметика, семеен буџет. Еден од најголемите недостатоци на општоо-

бразовното училиште во САД бил малата застапеност на природните предмети и математика, а соодветно на тоа и голем недостиг на учители (професори) по математика и природни науки. Дисциплината во училиштата била на многу ниско ниво, така во 80-те години од XX век тие станале несигурни места како за учениците, така и за возрасните што биле вработени во нив. Чести биле случаите на користење на оружје во меѓусебните расправии на учениците или, пак, вооружени напади на учителите. Многу биле чести силувањата внатре во ѕидовите на училиштето. Секоја година околу 750 000 девојчиња, на возраст до 16 години, станувале млади мајки. Главните проблеми во американските училишта, според учителите, биле: „грубото и недолично поведение во наставниот процес“, „употреба на алкохол и наркотици од учениците“, „тепачки и насилство меѓу учениците“ и др. Карактеристичен белег на американското семејство е големиот процент на разводи (таму секое второ семејство се распаѓа); расте бројот на семејства со еден родител. Сето тоа било причина, ширум цела Америка, армија со експерти научници, инжињери и правници да го крене својот глас, да се вклучи во изработка на планови и проекти со кои ќе се освојат срцата и умовите на младите Американци и ќе се поттикнат тие да ги засакаат природните науки и математиката, без кои нема економски напредок на земјата и без кои е загарантирана пропаст на нацијата. Голема улога во активирањето на јавното мнение и ангажирањето на општествените сили за реформа на постојниот образовен систем во САД одиграл Галуповиот социолошки центар.

Во последниве неколку децении од XX век, како резултат на глобалната научна револуција, се раѓа нова наука која предизвика радикални промени во процесот на познанието, а исто така и врз порано добиените научни знаења. На тој начин се создаде една нова научна парадигма, на нови филозофски основи, која на преден план ја истакнува социокултурната димензија на научните знаења, на нејзината вредносна ориентација.

Преминот од XX кон XXI век значи премин од индустриско кон постиндустриско (информатичко, дигитално) општество. Следствено, треба секому да му е кристално јасно дека влегуваме во една нова епоха - епоха на нова светска цивилизација. Тоа неминовно го пренагласува барањето на нови педагошки идеи, нови концепции, нови теории и трагање по нови ефикасни практични решенија. Тоа посебно се акцентира на земјите од Источна Европа, во кои толку фалениот социјалистички

систем доживеа тотален распад. Тоа се однесува и за нашата земја, која во рамките на бивша СФРЈ, се гордееше на самоуправниот социјалистички систем на насоченото образование. Уставните одредби недвосмислено бараат нов модел на училиште, коренита реформа и внимателно преразгледување на целокупната педагошка и психолошка литература кај нас, затоа што тие порано за своја основа ја имаа маркститичката филозофија, класната идеологија и методологија.

Според современата антропологија човекот претставува единство на три суштини: природна, културна и социјална. Следствено, детето треба да се разгледува во сите три димензии: како природно суштество, како социјално суштество и како културно суштество. Тргнувајќи од таквите сознанија, неопходно се наметнува барањето на една нова образовна парадигма, нови образовани модели. Ориентацијата кон некој средностатистички (просечен) модел на ученик и на некој зададен норматив „еднаков" за сите, практично води кон исчезнување на реалниот човек и „изградување на еден модел на човек по однапред направен калап". Затоа сега се трага по нови модели на образование, кои ќе ја имаат предвид конкретната личност. Еден таков модел е моделот на личностно ориентирано образование. Се трага и по други модели. Секој од нив има свои предности и недостатоци, затоа е потребно да се вршат теоретски и практични истражувања за да се изнајде најдобар модел на образование. За да може да се користи педагошкото искуство од другите земји, потребно е да се усогласи педагошката терминологија со онаа што се користи на европскиот образовен простор, а исто така и во светот. Затоа е потребно внимателно преразгледување на целото педагошко наследство и користената терминологија во нашата земја.

За да се сфати потребата од коренита реформа во образованието во Република Македонија потребно е да се даде еден краток преглед на реформските зафати коишто се преземаат во постојните образовни системи во целиот свет, а кои започнуваат кон крајот на 80-те и почетокот на 90-те години од XX век.

2. Реформите на Образованието во Велика Британија, САД, Јапонија и Русија

Кон крајот на 70-те години од XX век САД биле свесни за напредокот на своите соперници: Јапонија, Велика Британија, СРГ, Франција и „новите" индустриски земји во Азија. Тоа било причина за да се сврти

вниманието кон масовното образование во земјата. Кон крајот на 80-те и почетокот на 90-те години од XX век, речиси дека нема земја во светот, а да не се признае дека постои длабока криза во образовниот систем. Во овој период се забележува зголемена активност на американскиот Конгрес во смисла на разгледување на прашања кои се во тесна врска со образованието. Секоја година Конгресот издава 8 - 10 акти (закони), следени со издвојување на дополнителни средства од државниот буџет. Во 1983 год., на пример, расходите за училиштата изнесувале сто милијарди долари, а во 1993 год. - двеста милијарди долари. Се формира државна комисија, која била избрана од претседателот на државата. Таа комисија работела полни две години, па отворено и јасно, без да ја „чува“ националната гордост, ги изнесува недостатоците на американското образование, опасноста за нацијата од таквата состојба и недоволната подготовка на младото поколение во училиштето (A Nation at Risk. The Imperativ for Education Reform. Wash., D. C., 1983, p. 5). Комисијата го подвргнала на остра критика ниското ниво на образованието. По зборовите на авторите на извештајот, современиот наставен план на американското училиште наликува на менито на некој ресторан во кој основното јадење не може да се разликува од предјадењето и десертот. Со објавувањето на извештајот „Нацијата во опасност ...“ започна новото сметање на времето во американското училиште. Препораките на Комисијата, главно се однесуваат на: содржината на образованието - зголемување на бројот на задолжителните предмети; да се воведат државни стандарди на знаења, умеења и навики, кои се задолжителни за сите; да се зголеми траењето на школската година, неделата и денот; да се усоврши учителскиот персонал; образованието да стане примарен национален приоритет. Во задолжителните наставни предмети да се вклучат: математиката, природните науки и информатиката. Државната комисија за усовршување на образованието била формирана од познати американски научници: Дејвид Гарднер, Глен Сиборг, Џералд Холтон. Комисијата дала многу корисни препораки за излез од тешката ситуација во образованието. За перспективниот развој на образованието и квалитативниот развој на американското училиште се расправа и на Националната асоцијација на гувернаторите на државите во САД (во присуство и на претседателот Буш), а како резултат на тоа е издадената програмска концепција, позната под името „Цели до 2 000 година: достигнување на националните цели во образованието“ (Goals 2 000: Achieving the nations education goals: A Phi Delta Kappan Worrking Paper. Bloomington, 1991). Од

експертите се истакнати шест најважни стратешки цели за усовршување на образовниот систем до 2 000 година: 1. Подигнување на нивото на подготовка од претшколската возраст. Сите деца во Америка да умеат да читаат пред да тргнат на училиште. 2. Зголемување на бројот на оние што ќе се стекнат со потполно средно образование (кое трае 12 години) до 90% од соодветната возрастна популација. 3. Достигнување на контролни нивоа на успешност на клучните степени IV, VIII или VII (завршни класови) и тоа по предметите: англиски јазик, математика, природни науки, историја и географија. 4. Кон 2 000 година американските ученици да избијат на првото место во светот по нивото на знаење по математика и природните науки. 5. Достигнување на општа функционална писменост за целото возрастно население. 6. Претворање на училиштето во сигурна, ослободена од наркотици, социјална средина, што ќе го стимулира образованието на децата и младината. За време на администрацијата на Клинтон, Конгресот ја прифатил програмата „Америка - 2 000 година" како закон за националните цели во образованието и ја дополнил со уште две стратешки одредници: а) усовршување на педагошкото образование на учителите; и б) вклучување на родителите во образованието и воспитанието на децата во училиштата (Goals 2 000 - Educate Amerika. Law. Wash., D. C., 1994). Во тој закон се истакнува: „секој родител ќе стане прв учител на своето дете и секојдневно ќе се занимава со неговиот развој и учење; на родителите ќе им бидат создадени можности за подготовка за таа улога". Американското општество му придава огромно значење на прашањето за поврзување на семејството со училиштето. Една од стратешките цели на развој на образованието во XXI век е „партнерство на училиштето и семејството". Притоа, треба да се имаат предвид некои специфичности; а) вклученост, практично на сите ученици, од IX - XII клас во процесот на трудот по 10 - 15 часа неделно; б) висок процент на разводи, пораст на бројот на семејства со еден родител; в) активно вклучување на жените во работата. Сето тоа е причина за ослабнување на воспитната функција на семјството.

Важно е да се истакнат неколку клучни моменти, карактеристични за реформата на американското училишно образование. Во текот на реформата ќе се менува и содржината на училишното образование. Наставниот план за сите училишта ќе се изградува на една заедничка основа врз седум групи на академски предмети: англиски јазик и литература; општество (историја, географија и граѓанско право); математика; природознание (физика, астрономија, геологија, хемија, биологи-

ја, принципи на технологијата); странски јазик; експресивна уметност и музика; фискултура и здравје. Изучувањето на академските предмети и на првиот и на вториот степен е задолжително за сите. За осмогодишното училиште практично се предлага единствен наставен план со можност да се изучуваат факултативни курсеви. Што се однесува, пак, на вториот степен на образование, односно во IX - XII клас, на единствената програма се одделува 75% од наставното време, а останатото 25% - на изборните предмети. Наставата е насочена на функционална писменост, општа култура, на развивање на спознајните и творечките способности на учениците. Притоа, се настојува да не се дадат само знаења, туку да се стекне и практично искуство. Во природознанието посебно внимание се посветува на методите на научното познание. Уште во прво одделение се спроведува набљудување на растенијата, се цртаат графици, се издигнуваат хипотези и се поставуваат експерименти за нивна проверка. Новата парадигма на училишното образование се одликува со хуманистичка насоченост. Почитувањето на личноста и помош за нејзиниот развој се и основен импулс и претпоставка на воспитно-образовниот модел за XXI век. На планот на новите педагошки технологии акцентот се поставува на индивидуализираните образовни програми, што се потпираат на „внимателната дијагностика на потребите и проблемите на учениците“. Во перспектива севкупната образовна работа на општеството - од почетната школа до универзитетот - ќе се реализира врз основа на таканаречените „индивидуални образовни договори“. Иновационите пристапи во сферата на педагошкото образование имаат изразито прагматичен карактер.

Патот по кој се одело при создавање на образовни стандарди во Велика Британија е сосем поинаков во споредба со оној на САД. До почетокот на 80-те години од XX век средното образование во Велика Британија се одликуваше со голема специјализираност и диференцираност. Големата децентрализација во образованието беше подложена на остра критика. На реформа се подложени масовните училишта, за разлика од посебните „паблик скулз“, во кои се подготвува високата елита на државата. Свесни дека огромното мнозинство на ученици не стекнува соодветни знаења потребни за живот и за продолжување на своето понатамошно образование, во 1977 година главните инспектори на образованието за прв пат, во извештајот „Наставниот план за 11 - 16 - годишните училишта, дадоа предлог за создавање на едно „општо јадро“. Потоа, таа идеја се развива, и од страна на Министерството е издадена

Бела книга „Подобри училишта“ (1985). Во 1987 год. Министерството го објави документот „Национален наставен план“ во кој се укажува на неопходноста за еден централизиран пристап при изработка на содржината на образованието. Во 1988 год. е донесен Закон за реформа на образованието (Education Reform Act. L., 1988). Целта на реорганизацијата на образовниот систем била повишување на квалитетот на образованието во државата. Со тој закон се воведени единаесет задолжителни наставни предмети за почетните и непотполните средни училишта. Тие се: англиски јазик (и литература), математика, природни науки (предмет на „јадрото“ на кои се посветува посебно внимание), религија, историја, географија, технологија, музика, уметност, фискултура и странски јазик (во средното училиште). Реформата, што започна во 1988 година се корегира во самиот нејзин тек на остварување. Националната комисија по образование, чиј претседател бил Џ. Волтон, во 1993 година, настапил со извештајот „Да се учи за напредување“ („Learning to succed“) со поднаслов „Темелен осврт на образованието сега и стратегија за иднина“, кој содржи 458 страници. Тој документ дава исцрпна анализа на состојбата во образованието во Велика Британија и укажува на стратешките насоки на неговиот развој. Препораките, изнесени во овој извештај, се формулирани во вид на седум цели. Се препорачува наместо единаесет задолжителни предмети да се воведат пет основни области на знаење: 1) јазици; 2) математика; 3) природни науки и технологии; 4) изражајни (експресивни) уметности (тука се вклучува и филскултурата); 5) хуманитарна сфера (ги вклучува и општествените науки). Наместо постојните сертификати за непотполно, потполно општо средно образование и професионална квалификација, се предлага да се воведе нова диплома за средното образование - обично ниво (по 11 - годишно задолжително школување) и повишено ниво (по 13 - годишно потполно средно училиште). Во последниве години се создава нов тип на средни училишта - граѓански технолошки колеџи. Општ впечаток е дека развојот на образованието кон крајот на XX век сè повеќе се определува од барањата што извираат од Европската унија: неопходност од високо ниво на подготовка за работниците, познавачи на странски јазик, способни да работат со новите информациони технологии. Проширеното изучување на странски јазици, природните науки и информатика има за цел повишување на квалитетот на образованието, а со тоа и да се зацврсти конкурентната способност на Велика Британија во современиот свет (да напредува толку брзо колку што напредуваат Германија, Франција и Јапонија).

Веднаш по распадот на Советскиот Сојуз, во декември 1991 година, со Указ на претседателот на Руската федерација, беше формирана нова висока научна организација - Руска академија на образованието (РАО), која има за цел да изведува фундаментални и применети истражувања во областа на образованието. Таа е самостојна и независна од другите руски установи за образование. Поранешната АПН (Академија на педагошки науки) главно се занимаваше со средното училиште и беше потчинета на Министерството за просвета. РАО, создадена врз основа на нови принципи, форми и содржини на работа, развива широка соработка врз основа на принципот на двострана размена со слични организации од другите земји: САД, Велика Британија, Германија, Јапонија, Финска и за прв пат биле воспоставени контакти со научните педагошки институции од Холандија, Норвешка, Австрија и Јужна Кореја. Се работи на комплексни програми, на пример, „Духовната преродба и образованието", „Диференцијација на образованието", „Социјална педагогија", „Еколошко образование", „Личност, пазар и професионално образование", „Информатизација на образованието", итн. Организирани се средби во врска со многу важни проекти, на пример, „Државните образовни стандарди", „Стратегија на развојот на образовниот систем", итн. Донесени се образовни стандарди, се распишувани конкурси за изработка на наставни планови и наставни програми. Врз основа на експерименталните наставни програми се изработуваат експериментални учебници, кои се во паралелна употреба со постојаните. Изработени се инструменти за евалвација на наставните програми и учебници, за да се намалат субјективните влијанија при донесување на соодветни оценки. При донесувањето на наставните планови, наставните програми и пишувањето на учебници максимално се настојувало да се запазат принципите на демократичност научност и стручна компетентност. Само врз основа на конкретна научна методологија може да се направи правилна оценка на различните наставни планови, наставни програми и печатени учебници. Демократичноста се состои во изборот на наставните програми и соодветните учебници од соодветните средни училишта. Може да се прочитаат трудови насловени како „Образованието во Русија: филозофија, идеологија, политика", „Концепција на експерименталната работа во сферата на образованието", „Активизација на учењето: суштина и содржина", „Повеќенивојска подготовка во педагошкиот универзитет", „Дијагностика и оценка на квалитето на образовните системи", „Вредностни основи на личностно

ориентираното образование", „Култура, образование, религија", „Личностно ориентирано образование" итн. Исто така се сретнува голем број написи што се однесуваат на проблематиката врзана за образованието во другите земји. Анализата на печатените трудови од областа на образованието во Русија покажува дека постои длабока криза во образованието. Се доаѓа до заклучок дека се трага по нова образовна парадигма. Се изучува моделот на личностно ориентирано образование. Посебна нагласка се дава на хуманизмот како социјално-вредносен комплекс на погледи, убедувања, идеали и како идејна, филозофска основа на современата педагогија. Хуманизацијата на образованието се смета за еден од најважните социјално педагошки принципи чија примена во наставата е неминовна. Личностно ориентираниот приод се сфаќа како стратегија на хуманизацијата на образованието и воспитанието. Образовните програми се одраз на државниот образовен стандард. Принципите врз основа на кои се врши избор на содржината на општото средно образование се: културолошкиот приод; фундаментализација на содржината на образованието со водење сметка за неговата прагматична насоченост; хуманитаризација на содржината на образованието; целостност, интегративност и менливост на образовните програми; отвореност и вариативност, единство на државниот стандард и регионална компонента на содржината на образованието. Во мај 1996 год. во парламентот се расправа на тема „Образованието и националната сигурност на Русија".

До Втората светска војна образовниот систем на Јапонија беше изграден по моделот на училиштето во Франција, а по војната бил прифатен моделот на САД. Со текот на времето им станало јасно дека механички позајмените обрасци во стварноста дејствуваат неефикасно. Така, кон туѓото искуство почнале да се однесуваат покритички и поразумно. Се формира оддел на компаративна педагогија при Министерството за просвета, а потоа е формирано Друштво на компаративна педагогија. Сега на целиот свет му е познато дека Јапонија ги надмина во сферата на образованието многу развиени земји, па многу од нив ја земаат за пример. Кога станува збор за образованието во Јапонија се вели дека таа е високо развиена, постиндустриска, компјутеризирана, високопродуктивна итн. Без оглед на високите образовни постигања во Јапонија, постои незадоволство од самите Јапонци и тие трагаат по нови модели на образование и нови патишта за усовршување на образовниот систем. Во јуни 1990 год. парламентот на Јапонија донесе закон за перманентно образование. Во август 1990 год. е формиран Национален

совет за перманентно образование како советодавен орган при министерот за просвета. Во Државниот институт за педагошки истражувања е основан оддел за перманентно образование. Потребата од модернизација на образованието била согледана уште во 70-те години. Во 1984 год. започнува реформа, која во Јапонија е позната како III епоха на реформи во народното образование. Се сметало дека на реформа треба да се подложат основите на кои се темели народното образование. Бил формиран Временски комитет за реформа на образованието како советодавен орган при кабинетот на премиерот-министер Јасухиро Накасоне. Во јуни 1985 година комитетот ја завршил анализата на состојбата во образованието. Претседателот на комитетот истакнал: „Во согласност со разработената концепција како основен беше издвоен принципот на уважување на индивидуалноста на детето; тој треба да добие одраз во сите аспекти на планирана реформа" (Reports on Educational Reform. Tokiyo, 1987). Со тој документ се врши револуционерен пресврт, затоа што од масовност и унифицираност на образованието се поминува кон уважување на индивидуалноста на учениците. Во периодот од април 1992 год. па сѐ до 1996 год. поетапно се воведуваат во училиштата нови наставни програми. Внесени се доста иновации. Уште во нужното средно училиште учениците можат да го избираат идниот профил на образование. При изучувањето на природознанието и општеството не се допуштаат варијанти.

3. Образованието во Република Македонија

Развојот на воспитно-образовниот систем во бивша Југославија (ДФЈ, ФНРЈ, СФРЈ) би можел да се подели на неколку етапи. Првата етапа го опфаќа периодот од 1944/45 год. до 1958 год. Втората етапа - периодот од 1958 год. до 1970 год., односно до донесувањето на Резолуцијата за развој на воспитанието и образованието на самоуправна основа, а третата етапа - од 1970 год. до 1988, односно 1990 год. Принципите врз кои се темелеше воспитно-образовниот систем на бивша СФРЈ (и на бивша СРМ) се донесуваа на конгресите на Сојузот на комунистите. Задачата на Заводите за унапредување на воспитанието и образованието, што постоеја во секоја република, беше да се изврши формална операционализација на веќе донесените резолуции на партиските конгреси. Притоа, при секоја нова реформа, наместо да се усовршува наставниот план, а соодветно на тоа и наставните програми во основното

образование, тие се уназадуваа и сакатеја, во споредба со оној што беше во употреба во 1961 година (види: Проф. Радован Теодосиќ. Педагогија, „Просветно дело“ Скопје, 1961). Тоа најмногу се однесува за предметите: запознавање на природата и општеството, запознавање на природата, физика, хемија, биологија и географија.Тој наставен план е правен стручно и научно, а притоа е запазен принципот на интегративност на природните и општествените науки во почетната школа, односно принципот на интегративност на природните науки во IV, V и VI одделение на основното училиште. При понатамошните реформи не се запазуваат тие принципи, а наставните планови се прават без некоја теориска и практична основа. Таквата тенденција се задржува и по создавањето на Република Македонија (односно по 17 ноември 1991 год.). Дури на 13 септември 1995 година се донесени Закон за основното образование и Закон за средното образование. Ниту со овие закони, ниту со некој посебен документ, не се донесени државни образовни стандарди за задолжителното основно образование и за средното образование. Сè уште не се определени целите на образованието во основното образование. Споменатите закони не даваат никаква можност за сериозни реформски зафати во образованието, затоа што Педагошкиот завод на Македонија има монопол за „унапредување“ на образованието. Не се води никаква сметка за принципот на демократичност, туку сè се прави „по нарачка“. Сите промени што се предлагаат се минимални, несуштински и не се во духот на времето во кое живееме. Најверојатно не може да се сфати тежината на постојната криза во образованието кај нас. Не можат да се определат стратешките насоки на развојот на нашето образование. За таа цел е потребно да се изврши темелна анализа на она што нѝ остана во наследство од „начниот социјализам“. Истото прашање се однесува и на педагогијата, чиј камен темелник е гносеологијата, која нè учи како човекот го спознава светот. Понатамошната анализа на поставената проблематика упатува на заклучокот дека е потребно коренита реформа на образованието, која ќе се темели на соодветни теориски модели и практични искуства. За да се оствари таа реформа треба да се учи од искуство на другите земји (Русија, САД, Велика Британија, Јапонија, Франција) и да се искористат позитивните традиции на нашето образование. Сите проекти што се реализираат, по наше мнение, имаат мал придонес за унапредувањето на нашето образование. Повеќето трудови, што се печатат во списанијата „Просветен работник“ и „Образовни рефлексии“, најверојатно без никаква рецензија, прет-

ставуваат вулгаризација на педагошката мисла и непознавање на соодветните теориски основи на проблематиката за која станува збор.

Потребна е нова образовна парадигма. Таква може да биде: *личностно ориентирано образование*. Детето да се разгледува во сите три димензии: како природно суштество, како културно суштество и како социјално суштество. Врз основа на тоа треба да се изработат државни образовни стандарди за основното образование кои ќе му овозможат на детето да добие информации од науките што ги проучуваат сите овие три области. Потоа, треба да се определат (со закон) задолжителни области на знаења (или информации) кои ќе влезат во наставниот план. При правењето на наставниот план во основното образование треба да се примени принципот на интегративност. Според тој принцип во првите три години треба да постои предмет природа и општество, а во четврто, петто и шесто одделение треба да бидат застапени посебно предметот природа и посебно предметот општество. Во седмо и осмо одделение да бидат застапени посебно наставните предмети: физика, хемија, биологија и географија. Потоа треба да се распише конкурс за изработка на наставни програми. Откога ќе се изврши нивна евалвација на определена научна методологија се распишува конкурс за изработка на наставни програми. Државниот образовен стандард значи определен минимум. Такви образовни стандарди е потребно да има и за средното образование, затоа што со Законот за средното образование се предвивдени и приватни училишта. Ниту во приватните училишта, ниту во експерименталните училишта не може да се дозволи образование под државниот образовен стандард. Како основни принципи при остварувањето на основната стратешка цел - личностно ориентирано образование, се јавуваат: принципот на хуманизација на наставата, принципот на природосообразност, принципот на културосообразност и приципот на личностни приод. Принципот на личностни приод претполага индивидуализација и диференцијација на образованието. Содржината на образованието добива нови извори и нови насоки. Таа треба да „извира“ од вредностите на европската, светската и регионалната ризница и треба да има културолошки, интегративен и практичен карактер. Притоа, треба да биде јасно дека секоја личност е неопходно да стане граѓанин на светот. За таа цел треба да се изврши усогласување на педагошката терминологија во европски и светски рамки.

Реформата во основното и средното образование неопходно го поставува и барањето за реформа и на високото образование. За таа цел

е потребно што поскоро да се донесе Закон за високото образование. Без тој закон, не може да се направи ни чекор напред во реформата на образованието. Педагошките факултети и факултетите на кои се подготвуваат кадри за основното и средното образование треба да донесат такви наставни планови и програми со кои ќе бидат во функција на поставените задачи во основното и средното образование. За изработка на наставни планови и програми на Педагошките факултети треба да се користи и нашето богато искуство со поранешните учителски школи. Исто такта треба да се користат светските искуства за инстуциите од таков вид, но не и нивно „механичко" пренесување во наши услови.

4. Заклучок

Кон крајот на 80-те и почетокот на 90-те години од XX век скоро во сите земји во светот се превземаат реформи во образованието. Причините се исти: незадоволство од постојниот образовен систем, а патиштата се различни. Основна карактеристика на овие реформи е трагањето по државни образовни стандарди, нови образовни модели, нови модели на масовни училишта. Тоа се објаснува со: а) создавање на една нова научна парадигма, на нови филозофски основи, која на преден план ја истакнува социоклтурната димензија на научните знаења и нејзината вредносна ориентација и б) со сознанието дека преминот од XX кон XXI век значи премин од индустриско кон постиндустриско (информатично, дигитално) општество, односно настапува една нова епоха - епоха на нова светска цивилизација. Се напуштаат моделите на образование кои се темелат на принципот на масовност и унифицираност, а се прифаќаат модели на образование при кои централно место зазема конкретната личност, индивидуата. Во таа смисла треба да се сфати и укажувањето на проф. В. В. Сериков, кој потсетува дека во денешно време постојат четири модели на образование: прв модел - наречен „рафинирање" („преработување"); втор модел - редукционистички модел; трет модел - воспитување на личноста со зададени особини; и четврт модел - личностно ориентирано образование. Секој од првите три модели на образование се темели на определени теориски принципи и законитости, па за остварување на нивната цел се потребни различни методи. Практиката покажа дека настојувањето да се формира личност по однапред установен модел, како што беше и моделот на сестрано развиена личност при нашето образование, може да даде само образовни и соци-

јални сурогати, кои многу тешко се адаптираат и снајдуваат во конкретни ситуации. Демократизацијата на општеството бара и демократизација на училиштето, а тоа, пак, неминовно го пренагласува четвртиот модел на образование - моделот на личностно ориентирано образование. Само со таков модел на образование може да се применат принципите на хуманизација, индивидуализација, диференцијација и хуманитаризација на образованието и уважување на личните интереси на учениците и нивните родители.

Заедничка карактеристика на сите реформи, што започнуваат кон крајот на 80-те и почетокот на 90-те години од XX век е формирање на национални комисии (или комитети) од познати експерти научници, правници и економисти, од страна на претседателот на државата (премиерот, или министерот на образование), кои врз основа на темелна анализа на состојбата на образовниот систем поднесуваат сеопфатни извештаи во кои се предлагаат и соодветни промени. Се донесуваат програмски концепции во кои се истакнуваат стратешките цели за усовршување на образовниот систем. Во наставните планови посебна нагласка се дава на природните науки, математиката и информатиката, без кои нема никаков економски престиж.

Патиштата по кои се оди при усовршувањето на образованието во Република Македонија не се во согласност со оние по кои се оди во Европа и светот.Донесените законски акти и постојните институции (Педагошкиот завод и Републичкиот педагошки совет) не се гаранција за изградување стратегија за развојот на основното и средното образовние. Таквата улога ѝм припаѓа на Универзитетот и МАНУ. Потребни се длабоки анализи на состојбите во образованието во Република Македонија, пред сѐ и заради тоа што, за прв пат во историјата градиме самостојна држава која треба да има и самостоен образовен систем. Скоро целата педагошка литература во Република Македонија „е позајмена“ од другите републики што беа во составот на бивша СФРЈ. Без јасна определба на целта на образованието во Република Македонија, без одредување на основните стратешки насоки, без уважување на социокултурниот (или историско-социокултурниот) контекст, нема никаква реформа во образованието. На соодветните факултети треба да се формираат заводи (или катедри) по методика и да се отворат постдипломски студии (магистерски и специјалистички). Добриот образовен систем е услов за економски развој на земјата.

Литература:

1. Н. М. Воскресенская. Великобритания: стратегические направления развития образования. Педагогика, No 4, 91-98, 1996.
2. З. А. Малькова. Дети в американского обществе. Педагогика, No 1, 101-106, 1994.
3. Cushner K., Mc Clelland A. Human Divesity in Education. N.Y., 1992. P.6.
4. The American Woman. A Status Report. N.Y., 1990.
5. The Ensyclopedia of Child Abuse. N.Y., 1989.
6. Разумовский В. Г. Планы и проблемы школьной реформы в США. Наука и жизнь, No 6, 50, 1994.
7. A Nation at Risk. The Imperativ for Education Reform. Wash., D.C., 1983.
8. Goals 2000: Achieving the natin's education goals: A Phi Delta Kappan Working Paper. Bloomington, 1991.
9. Goals 2000 - Educate Amerika. Law. Wash., D. C., 1994.
10. Education Reform Act. L., 1988.
11. Международные связи Российской академии образования. Педагогика. No 1, 118, 1994.
12. В. Я Пилиповский. Поиски новой модели школного образования в США. Педагогика, No 3, 102, 1996.
13. Ю. В. Боярчук. Японская школа: проблемы и перспективы. Педагогика, No 3, 107, 1996
14. Reports on Educational Reform. Tokiyo, 1987.

М-р. Лена А. ДАМОВСКА

ПРОМЕНИТЕ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО И КОЛКУ Е ТОА ПОДГОТВЕНО ЗА НИВ

Веќе неколку години живееме во време на интензивни општествени промени. Неминовна консеквенца на тие промени е и сето она што се случува во сферата на образованието. Промените се составен дел во функционирањето на еден систем. Тоа се однесува и на воспитно образовниот-систем. Тие се израз на неговата отвореност и флексибилност. Меѓутоа, колку досегашните промени во нашиот воспитно-образовен систем се резултат на претходни согледувања, проучувања и истражувања на објективните состојби во воспитно-образовниот процес; колку од тие промени се внесуваат спонтано и случајно, а колку плански и со јасна визија за нив; и конечно, колку е нашиот воспитно образовен систем подготвен за нив? Дали нашиот воспитно-образовен систем ги содржи сите значајни детерминанти на еден модерен систем, дали тој воопшто поседува елементи на мотивација за внатрешни промени? На прагот на 21 век, постои ли кај нас стратегија за образованието по мерка на човекот кој ќе живее и работи во следниот милениум? Во овој труд се презентирани некои од горе спomenатите согледувања.

Промените се составен дел од функционирањето на воспитно-образовниот систем. Тие се израз на неговата отвореност, флексибилност и развојност, својства од кои произлегува неговата актуелна динамика. Меѓутоа, нивното внесување во образованието мора да се заснова на претходни проучувања и согледувања на реалните состојби и можности. Во некои западно европски земји, од проучувањето и истражувањето на состојбите во образованието, пѐ се до внесувањето на некоја иновација или пак примена на одреден реформски зафат, поминуваат најмалку десетина години.

Колку е тоа практика кај нас и како тоа се прави овде?

Сведоци сме на многу неуспешни, многу набрзина срочени реформи, многу импровизации, и, главно, волунтаристички пристап во

решавањето на проблемите во образованието. Само како илустрација, примерот со предучилишното воспитание и образование кај нас, кое подолго време ги чувствува последиците на една непромислена законска одредба.

Кај нас, обично, од едната страна се наоѓаат креаторите на образовната политика, кои сметаат дека научното проучување на престојните промени во образованието ќе ги успорат тие промени и ќе го забави севкупниот развој. Некои сметаат дека глобалните прашања не е можно научно да се проучуваат. Таквото мислење им го осигурува правото на оние кои ги проектираат промените во воспитанието и образованието, да конципираат промени, кои според нив, се најдобри и најумни. Тоа ги ослободува и од обврската да се обратат на науката, што во дадениот момент најмногу одговара на целта и што е реално можно.

На другата, сосема спротивна страна се наоѓаат најчесто оние кои се непосредни реализатори на промените во воспитанието и образованието (наставници, воспитувачи, професори). Без разлика дали тие ги сакаат промените во сопствената работа или неверуваат во подобрувања, или сакаат да се заштитат од импровизации и често набрзина срочени „реформи" во образованието, или поради некоја друга причина, тие бараат концепцијата на „реформите" во целина, и секој негов дел посебно, да бидат експериментално проверени и докажани пред да бидат прифатени, особено пред да почнат масовно да се спроведуваат во практиката.

Двете согледувања, според Н. Поткоњак, упатуваат на потребата според која „на секоја промена во воспитанието и образованието треба да ѝ претходи „соодветно" проучување. Тоа би значело рационален методолошки и научно заснован пристап за споменатата контроверза, за улогата, значењето и потребата од проучување на воспитанието и образованието, пред и во текот на неговите промени" (1, 371).

Општеството мора да создаде услови да ги поттикне проучувањата, подготовките, спроведувањето и евалуацијата на извршените промени во образованието и во истовреме да ги земе предвид резултатите од истражувањата. Само тогаш можеме да очекуваме воспитанието и образованието да стане фактор на општествените промени.

Во однос на тоа колку кај нас промените во воспитанието и образованието се внесуваат плански, а колку спонтано и случајно, треба да се истакне дека, без разлика за каков тип промени се работи, треба да се има јасна визија за неа. Секогаш да се има на ум дека се работи со деца,

за кои, кога еднаш влегуваат во системот, мора да постои стратегија за тоа како ќе се работи со нив сè до нивното напуштање на истиот. Понекогаш, кај нас, работите се одвиваат по испревртен ред. Прво се внесува промената, а потоа почнува да се размислува како да се решаваат проблемите (едукација на кадарот, издавање на учебници и прирачна литература, обезбедување на дидактички материјали, промена и опрема на ентериерот, итн.). Во исто време некоја генерација деца поминува низ сето тоа, главно несвесна за последиците. А во овие случаи импровизациите и дилетанскиот пристап во работата се нормални работи.

Во однос на промените, според Н. Хавелка, „постои динамична зависност помеѓу планските и спонтаните промени во функционирањето и унапредувањето на образовниот систем. Основна теза е дека концептуалната и нормативната изработка на промените и нивното оперативно внесување во одредени сегменти на образовниот систем и образовната практика, се два процеса кои мораат да се координираат во единствен програм. Планското внесување на промени во социјалниот систем каков што е образованието, претставува концептуално совладување на структурата на сите видови промени, па и на оние кои се одвиваат независно од планот и чии извори само делумно, или воопшто, не можат да се контролираат. Внесувањето на плански промени и воспоставувањето на контрола над спонтаните промени треба да се сфати како развоен процес, кој во себе вклучува и програма на едукација на самите носители на поедини улоги во образовниот систем. Клучна улога во водењето на тој процес има неговото системско следење, анализа на добиените податоци, евалуација на остварените цели и задачи и артикулација на повратни информации кои му стануваат достапни на секој актер во воспитно образовниот систем“ (1,36). Спонтаните и непромислени промени секогаш се осудени на неуспех.

И конечно, колку е нашиот воспитно-образовен систем подготвен за успешни промени?

Нашиот воспитно-образовен систем не ги содржи сите значајни детерминанти на еден модерен систем. Пред сè, функционирањето на еден систем претпоставува координирана и успешна работа на сите негови компоненти. Тоа значи адекватно поставени и регулирани субсистеми, максимална интеракција т.е. системска, концепциска и дидактичко-методичка компатибилност, промената во еден субсистем нужно имплицира потреба од промена и во другите. Кај нас, во отсуство на сето ова се доведува во прашање функционирањето на системот како целина.

Нашиот систем не поседува елементи на мотивација за внатрешни промени. Постојано е присутен финансискиот проблем, стандардот во училиштата и на просветните работници не е на потребното ниво. Во многу училишта сè уште се работи со застарена образовна технологија. Во однос на образованието на кадарот најмногу внимание се посветува на иницијалното образованието, кое треба да е само основа, се разбира квалитетна, за постојано понатамошно надоградување.

Како може да се размислува за „успешни“ промени кога во време на сè поголема експанзија на науката, техниката, информациите не се ниту следат, или, едноставно, не се води сметка за нив.

Просторната, временската и организационата рамка на денешниот традиционален систем, стануваат претесни за сè она што денес во образовниот процес би можело да се случува, или од него да се очекува. Факт е дека постои внатрешна ограниченост на системот за промени. Меѓутоа, во оваа прилика треба да се спомене и знаењето и способностите на луѓето и институциите кои се во позиција да донесуваат одлуки за образованието, за карактерот и темпото на промени во оваа област.

Оттука, на секое размислување за внесување било каква промена во воспитно-образовниот систем треба да се пристапи многу сериозно. На досегашните промени им недостасува системска координираност. Тие се само парцијални промени, не глобални, системски.

На прагот на 21 век постои ли кај нас стратегија за образованието по мерка на човекот кој ќе живее и работи во следниот милениум? Дали можеме да создадеме модерен систем што ќе овозможи на децата развој на нивните универзални, генерички способности?

И на крајот „ако еден воспитно образовен систем цврсто се држи до традиционалните догми од страв да не потоне во неизвесност, ако тој фолклорот го претвара во наука и ја велича инерцијата како принцип, тој ни нуди само една карикирана визија за образованието“.

Литература:

1. N. Potkonjak (1996). Menjanje obrazovanja i vaspitanja mora se zasnivati na proučavanju. Pedagogija 1-4, (370-376)
2. N. Havelka (1996). Sociološki i psihološki aspekti obrazovanja i promena u obrazovanju. Pedagogija 1-4, (35-51)
3. D. Filipovič (1989). Razvoj i obrazovanje. Beograd: Kultura

Константин МИНОСКИ

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ОПШТЕСТВУВАЊЕ

(Проект: Образование за граѓанско општество[1])

Денес, во светот, како во развиените, така и во неразвиените земји и земјите во развој, посебно внимание се посветува на процесите на градењето на општеството. Тоа особено се однесува на начинот на кои тие процеси влијаат врз поединецот, на неговото место во општествената рамка, како и на неговиот однос со општествените групи и институции. Сето ова е со цел градење подобро и поправедно општество.

Општествување е збир на процеси и односи во кои стапуваат членовите на една општествена заедница градејќи одреден вид општество. Притоа, членовите на општествената заедница стекнуваат општествен статус кој ги разликува од другите такви заедници, и / или нечленови кои намерно или случајно се затекнале и имаат поинаков општествен статус. Образованието за општествување е образование за процесите и односите во кои стапуваат (се наоѓаат) членовите на една општествена заедница градејќи конкретно општество. Тоа треба да е отворен и динамичен процес за да ја запази развојноста и да води кон општествени промени, односно поединецот, член на една општествена заедница треба постојано да ги надградува и развива општествените односи согласно развивањето на неговите потреби. До колку е затворен процес, тогаш противречностите кои го движат општеството наместо конструктивен нему му даваат деструктивен карактер. Образованието за граѓанско општество, во какво што се трансформира и македонското општество, се темели на образованието за општествување и е негов интегрален дел. Образованието за општествување со својата динамика се однесува на надминување на постојниот општествен систем, додека

[1] Проектот „Образование за граѓанско општество“ е замислен и се изведува како акционен проект на Институтот за социологија, при Филозофскиот факултет во Скопје. Основна цел на проектот е, во соработка со образовните власти на Република Македонија, пред сѐ со Педагошкиот завод, да ги постави основите на македонската концепција за граѓанско образование и да даде стручна поддршка на воведувањето на граѓанското образование во одделните системи на формалното образование.

образованието за граѓанското општество конкретно се однесува на постојните општествени односи. Во оваа смисла поимот општествување добива и една хуманистичка димензија инкорпорирајќи ја во себе идејата за достоинствено човеково постоење особено во доменот на општествените односи.

Во светот, сè уште нема изградена и етаблирана глобална концепциска рамка со разработена и унифицирана терминологија. Така, се презентираат разновидни идеи и проекти со цел да се дефинира граѓанското образование, неговата терминологија, методологија и методиката во согласнот со развојот на поединечната земја и потребите кои се јавуваат согласно посебностите на секоја од нив. Очигледно беше дека постои потреба од глобална концепциска рамка со определување на предметот, градење и развивање на терминологијата, методологијата на истражување и методиката на пренесување на стекнатите сознанија.

Интересно е дека процесот на демократизацијата на земјите од Југоисточна Европа, (поранешните социјалистички (комунистички)) преку политичката плурализација значеше, меѓу другото, и раскрстување со „едноумието“, „тоталитаризмот“, „комунизмот“, итн., односно со еден збор со марксизмот како идеологија. Аналогно во образованието, ослободување од стегите на идеологијата значеше укинување на марксизмот како посебен предмет во средните училишта и на универзитетите. Промената на општествениот систем значеше и промена на општествените вредности, односно преминувањето во капиталистички општествен систем со граѓанската демократијата подразбира и менување на општествените вредности, односно градењето на ваквиот општествен систем бара и соодветен профил на граѓани кои би општествувале во духот на вредностите неопходни за неговото опстојување и функционирање. Човекот - граѓанин е императив над сè. Меѓутоа се наметнува прашањето дали ова суштински е така, или тоа значи дека една идеологија се заменува со друга.

Во тој контекст се и промените што се случија и во Р. Македонија во периодот на нејзиното осамостојување и кои се уште траат. Уште повеќе што и во рамките на СФРЈ се одвиваа неколку општествено-економски реформи и „диференцијации“, кои оставија последици во структурираната организираност на македонското општество во целина, и посебно врз перципирањето на стварноста.

Денес е во тек трансформацијата на нашето општество во демократско граѓанско општество. Модерната демократија е повеќе од

форма на владеење. Демократијата израснува во модел на здружено живеење. Таа претпоставува слобода, правда и еднаквост за секого. Таа бара учество и одговорност од секого. Согласно претходно реченото и менување на општествените вредности, односно градењето на ваквиот општествен систем бара и соодветен профил на граѓани кои би општествувале во духот на вредностите неопходни за неговото опстојување и функционирање. Донеодамнешните „другари - работници самоуправувачи" станаа граѓани градители на граѓанското општество и носители на неговиот развој. Пред нив се испречува комплекс од дилеми и непознати во однос на општеството во кое живееме. Какво е тоа? Денес, што значи демократијата? Што значи политичкиот плурализам? Што е граѓанство? Какви се правата на граѓаните, а какви се обврските? Што е државата, а што претставува власта? Што е правда, а што криминал? Што значи толеранција, а што репресија? Што е сегрегација? Што дискриминација? Итн.

Различните произволни толкувања во зависност од етничката, религиозната, социјалната, политичката и др. припадност, доведуваат до конфликт и длабоки расцепи во општеството кои се закана за опстанокот и развојот на истото. Оттука се јавува потребата за разрешување на ваквите дилеми и непознати. Ова е и една од задачите на образованието за граѓанско општество, преку образувањето како на младата популација, така и на возрасните, да се постават основите за разрешување на дилемите и непознатите: како да се надминуваат расцепите и конфликтите, како да се гради и како да се менува општествената стварност, односно како да се суштествува во граѓанското општество.

Граѓанското општество е особена сфера на пројавување суштинските сили на човекот, на неговата реализација, формирање и општествена активност. Во развиеното граѓанско општество и добро организираната демократска држава, луѓето потполно ги уживаат граѓанските права и слободи, но колку и да е богата палетата на тие права и слободи, тие не ги исцрпуваат правата и слободите на човекот. Во граѓанското општество човекот стапува во многубројни и разновидни општествени односи, но освен јавниот живот тој има свој внатрешен духовен свет, свои длабоки интимни доживувања. Човекот е вредност сам за себе и неговата индивидуалност е неповторлива.

Човекот не постанува граѓанин со самото свое раѓање, па и во граѓанското општество. Ниту со донесување нормативен акт човекот

суштински не станува граѓанин, туку само формално. Човекот се учи да биде граѓанин, да живее како граѓанин. Ова вклучива и усвојување на определени рационални знаења и на она коешто е пример, практично искуство, нерефлексивните форми на усвојување на животниот свет, механизмите и органиката на секојдневниот живот. Така во секојдневниот живот луѓето взаемно се учат да постанат граѓани и да живеат како граѓани.

Учењето и училиштето се дел од животот на секој граѓанин. Затоа и ова е најпогодната институција за делување во саканата насока.

Значи, образованието за граѓанско општество е сложен процес на подготовка и образување на младите генерации и на возрасните за нивна реализација во општеството, односно за соочување и прифаќање на одговорностите што произлегуваат од припадноста на едно општество во сите негови структури. Можеме да кажеме дека тоа е повеќе општествена практика отколку субјект на теоретски истражувања како такви.

Во општи црти, задачите на образованието за граѓанско општество се стекнување на знаења, прифаќање на вредностите на демократијата и учење на практични вештини.

Евидентно е дека не може да се биде добар граѓанин без да се знае што е демократија, кои се нејзините институции и како функционираат. Демократијата е форма на управување која се потпира на прецизни правила: таа функционира само ако овие правила се научени и согледани од сите ученици. Демократијата како форма не е совршена, меѓутоа, како што вели Винстон Черчил, меѓу сите лоши политички системи демократијата е најдобрата и во секој случај е за предпочитање пред кој и да е од останатите.

Она што би требало да се знае за демократијата е:

- начинот на кој демократијата и нејзините институции функционираат;
- контекстот на демократски граѓанин - граѓанство, во заедницата и во општеството каде граѓанинот живее;
- граѓанските права, слободи и одговорности, согласно законската регулатива и меѓународните конвенции за човековите права;
- политичките, законските и финансиските процеси;
- европскиот и потоа меѓународниот контекст на демократското граѓанство; итн.

Учењето на вредностите и нивното прифаќање е посуптилен про-

цес кој покрај посебното знаење, ги запознава механизмите за апсорбирање на политичките, моралните и граѓанските избори. Овие механизми се одговорни за постојните ставови, намерното дејствување и концепциите за светот. Исто така, тие се суштински за формирањето на граѓани кои се свесни, слободни и одговорни. Во овој контекст најважни се:

- еднаквоста на секој човек;
- почитта кон себе и кон другите;
- слободата;
- солидарноста;
- етничката, расната, политичката, јазичната, културната и религиската, толеранција;
- разбирањето;
- граѓанската храброст, смелост; итн.

Практичните вештини можат да се дефинираат со поимот за знаење што да се направи, како да се биде, како да се живее и како да се постане. Тие вклучуваат и инструменти за практицирање и оперативни вештини потребни за вежбање на демократијата како, на пример:

- решавање на конфликт на ненасилен начин;
- знаење како да се расправа и брани некои гледиште;
- способност за интерпретирање на аргументите на другите;
- знаење како да се признаат и прифатат разликите;
- знаење како да се направи избор, групни алтернативи и предметна тема за етичка анализа;
- како да се преземат споделените одговорности;
- како да се воспостави конструктивен и без притисок однос со другите;
- како да се развие критичка мисла и да се споредува со моделите на вистини; итн.

Со оглед дека една од задачите на образованието за граѓанско општество неоспорно вклучува и системско пренесување на знаења, се наметнува прашањето каде, кога и како би се извршило тоа пренесување. Потпирајќи се на европските искуства, можеме да забележиме дека европските земји навлегле во три области:

а. Структурната настава на одделна дисциплина, која има свој индентитет во програмата. Имињата се доста различни и варираат: граѓанско образование, општествени студии, политичко образование, образование за човекови права, знаења за општеството, образование за

мир, граѓанска култура. Овој посебен предмет главно се учи во средните училишта со 1-4 часа неделно. Наставниците се од областа на општествените или хуманите науки и наставниците за граѓанско образование со посебна формална обука се ретки. Традиционалниот модел е воведен од францускиот образовен систем во кој граѓанското образование е задолжителен предмет во основното и средното образование,

б. Настава со вкрстена програма, која зависи од придонесот на другите субјекти од кои секој ја обезбедува својата посебна содржина. Овој „трансферзален модел“ се практикува во Велика Британија. Специфично е тоа што образованието за граѓанство, е ставено во надлежност на сите наставници; најголем посебен придонес даваат наставниците по историја, општествени науки, политички науки и економија.

в. Образованието за општествување може да биде предмет и на посебни програмски проекти. Димензијата на „општествениот проект“ тогаш излегува поважна од пренесувањето на количина на знаење низ некој посебен курс. Во повеќето вакви случаи станува збор за стекнување искуства на учениците надвор од училницата.

Во случајот на Македонија, потребата за реализирањето на ваквиот предмет во многу е условена од претходно споменатата општа состојба. Граѓанската иницијатива, која речиси воопшто не е развиена, е во зачеток. Во многу земји со поголема демократска традиција практикувањето на демократијата се учи, не се стекнува со раѓање. Како што споредува Вилијам Тајлер, практикувањето на демократијата е како учење на странски јазик: ако не го практикуваш ќе го заборавиш.

Со оглед на фактот дека просторот даден на предметот социологија во средното образование е премногу мал, а таков предмет нема во основните училишта, воведувањето на посебен предмет во основните и средните училишта, според нас, ќе има најголем ефект, бидејќи на тој начин се опфаќа целата млада популација. Вметнувањето на содржини во програмите на другите општествени предмети би можело да се користи како дополнување, бидејќи тие и така имаат мал фонд на часови, па со дополнително оптоварување ефектот од реализацијата на програмата би бил, значително помал. Изработката на проекти од оваа област, ќе придонесе за поефективно реализирање на оваа програма, посебно доколку се наменети и за работа со возрасни.

Тука посебно улога има развивањето на граѓанската иницијатива преку учество во работата на граѓанските здруженија, и изработка на

соодветни проекти.

При тоа се користи терминологијата и научните достигнувања на социологијата, која со својот предмет на истражувања во целост ја опфаќа наведената проблематика. Всушност, образувањето за општествувањето (па и во рамките на граѓанското образование) претставува еден вид апликација на социологијата (и посебните социологии) во општествената практика.

Користена литература:

Education for Citizenship, General Report, Council for Cultural Cooperation, Council of Europe Press, Strasbourg, 1996.
Francois Audigier, Teaching about society, Possing on Values: Elementary Law in Civic Education, A Secondary Education for Europek, Concil for Cultural Cooperation, Concil of Europe Press, Strasbourg 1993.
G. A. Almond, S. Verba, Civic Culture, Little Brown and Co., Boston, 1982.
T. H. Marshall, Citizenship and Social Klass, Cambridge University Press, 1950.
Rajt Mils, Znanje i moć, Vuk Karadžić, Beograd, 1966.
Slobodan Drakulić, Obrazovanje za rad i obrazovanje za društvenu promjenu, vo: Suvremeno društvo i sociologija, (zbornik trudovi), Globus, Zagreb, 1985.
Георги Фотев, Гражданското общество, Издателство на Българската Академия на науките, София, 1992.

М-р Киро ПОПОСКИ

КАКО ДО САКАНИТЕ ПРОМЕНИ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО?

(скица на глобален методолошки пристап во дефинирањето и практичната реализација на промените во системот на образованието во Република Македонија)

Прашањето на методологијата на воведување промени во образованиот систем е исклучително важно. Колку што е битно ***Што*** ќе се промени, што ново ќе се воведе, уште поважно е ***Како*** тоа ќе се направи за да биде успешно. Промените и методологијата (стратегијата) на нивното подготвување и практично реализирање се во интерактивен однос. Од содржината и целта на промената зависи каква методологија ќе се примени, како што од методолошкиот пристапи зависи колку таа ќе биде успешна.

Во сите расправи за актуелните состојби во воспитно-образовниот систем во нашава земја, како и за идниот негов развој, многу често се користат разни термини (промени, реформа, трансформација, преобразба, иновирање и др.) со кои се сака да се означат процеси или потреби на намерно менување на тој систем или на одделни негови компоненти и аспекти. Меѓутоа, иако сите тие имаат доста допирни точки и меѓу себе се условени или се дополнуваат, сепак, не треба да се поистоветуваат - немаат сите синонимни значења. Имено, поимот промена е најширок поим. Секоја реформа или иновација е промена. Но, секоја промена не е реформа, ниту иновација. (види прилог). Разграничувањето е неопходно и заради различните методолошки пристапи во нивното дефинирање, планирање и реализација.

Од методолошки аспект се поставуваат повеќе прашања: како да се утврди кои (какви) промени се неопходни; како да се пристапи кон нивно креирање и дефинирање; кој да го направи тоа - дали нив треба да ги крои некој „од горе" или треба да потекнуваат „од долу"; со каква динамика да се воведуваат во практиката; потребна ли е експериментална проверка на одделни промени; дали брзи фронтални и сеопфатни или тивки, постепени промени; како да се обезбеди поволна социјална клима за промените во образованието и многу други.

Токму поради бројноста и сложеноста на прашањата и проблемите, сврзани со промените во образовниот систем, неопходно е сите активности за успешно дефинирање и воведување на промените што ги посакуваме да се одвиваат плански и системски. Целиот тек, односно циклус од активности - од првичните подготовки за промени, до нивното вистинско оживотворување - мора да мине низ следниве глобални етапи:

1. Дијагностичка етапа - во која треба да се одговори на прашањата: *какво образование имаме*? Каде сме сега? Колку сегашново образование ги задоволува потребите на единките и општеството? Што е добро во него, а што не чини? итн.

За да се постави дијагноза за сегашната состојба и проблеми во нашиот образовен систем потребно е:

-да се обработат (прикажат) општествено-политичките и економските промени во Република Македонија;

-да се изработи сеопфатна критичка анализа на постојниот образовен систем;

-да се проучат карактеристиките на одреден број современи образовни системи во некои земји од Европа и светот, меѓу кои и неколку кои се компатибилни со нашиот образовен систем;

-да се проучат новите сознанија на науките за образованието и да се оцени во која мерка тие се вградени во нашиот систем на образование.

2. Проектна етапа - во која, врз основа на добиените резултати од дијагностичката етапа, треба да се одговори на две групи прашања.

А. Првата група прашања се однесува на тоа *какво образование сакаме*? Какви промени се неопходни за да стигнеме до саканата цел - до поквалитетно образование? Што треба да се подобри, што да се менува или кои нови решенија да се вградат? и други. Тоа подразбира изработка на глобален проект за промените во нашето образование во кој, покрај другото, ќе се дефинираат:

-целта на нашето образование,

-структурните промени во системот,

-промените во организацијата и управувањето на образованието,

-промените во финансирањето на образованието,

-иновациите во содржината на образованието,

-дидактичкото иновирање на наставниот процес,

-промените во системот на институциите што го планираат и следат развојот на образованието и др.

Б. Во оваа етапа треба да се одговори и на следнава група

прашања: *Како ќе стигнеме до саканите промени*? Што практично треба да се направи - каква стратегија да се примени во реализацијата на прифатените промени? итн.

Тоа подразбира дека уште во текот на проектирањето на промените треба да се предвиди *кој, што, кога* и *како* (со кого, со чија помош, во какви услови) ќе направи, односно да се утврдат сите неопходни услови (кадри, време, средства и др.) за успешно реализирање на промените, за таа цел треба:

-да се определи *динамиката* (временскиот план) на воведување на промените со утврдени приоритети според одредени критериуми (предност да се даде на оние промени кои се реално остварливи во наши услови, кои помалку ќе чинат и они кои ќе дадат брзи ефекти);

-да се предвидат неопходните *финансиски средства* (парите) и да се утврдат сигурни извори за нивно обезбедување:

-да се утврдат *носителите* на одделни промени (кадрите);

-да се антиципираат: а) сите можни објективни тешкотии, ограничувања, пречки или рестрикции што можат да имаат негативно влијание врз промените; б) очекуваните отпори од субјективна природа и како тие да се надминуваат; в) опасностите од формално или административно воведување на промените; г) можните идеолошки или политишки определби за одделни решенија и пречките од иста или слична (сталешка и друга) природа за нивно реализирање;

-да се испланира *начинот на информирање* на јавноста со цел да се создава поволна социјална клима за прифаќање и реализирање на промените.

В. Проектната етапа се финализира со рационална *евалвација* на глобалниот проект за неопходните промени и за развој на образованието во нашава земја во наредните 10-20 години. Тоа може да се обезбеди:

-преку консултирање на стручната јавност (практиката);

-со ангажирање на научна установа или експертска група за оценка на проектот;

-со консултирање и на странски експерти или со обезбедување на помош од некои меѓународни организации (УНЕСКО, УНИЦЕФ и др.).

По извршената експертиза и евентуалното доработување, *проектот го усвојува надлежен врвен орган или тело* (пожелно е формирање на *Национален совет за образование* во рамките на Собранието на Република Македонија).

3. Изведбена етапа - во која, по изработката на потребните извед-

бени проекти, започнува практичната реализација на планираните промени. Во неа *секоја промена мора да биде проектно водена* - најчесто во вид на акциски истражувања. Тоа, се разбира, претпоставува претходно обезбедување на сите неопходни услови за успешно реализирање на секоја промена. Притоа, особено внимание и приоритет, без какви било резерви, треба да се даде на кадрите кои ќе ги реализираат промените - на нивното мотивирање за прифаќање на промените, на стручното оспособување за нивна успешна реализација, не запоставувајќи ги и условите (материјално-технички, просторни и други) во кои тие работат.

4. Евалуативна етапа - таа не може секогаш да се смета за последна и завршна фаза за сите промени. Евалуацијата е присутна и при проектирањето на промените. Сепак во текот на изведбената етапа се врши и вреднување на *процесот* и *ефектите* од промените што се воведуваат во практиката. Оваа емпириска евалвација е неопходна за многу промени во циклусот на иновирање - од идеја до реализација. Затоа мора да се води сметка кому ќе се довери оваа сложена задача за одделните видови промени.

* * *

Реформирањето и иновирањето на нашето образование, проектирањето на неговиот развој, моделирањето и постепеното системско изградување на современ концепт на квалитетно образование за сите бара огромен интелектуален, стручен и научен напор, трпеливост и упорност. Тоа претпоставува ангажирање на сите кадри во земјата кои од свој аспект можат да помогнат. Тоа е интердисциплинарен проблем, па е неопходно вклучување на разни профили на стручни и научни кадри заедно со нашите вредни практичари. Апсурдно е некој да претендира да биде единствен креатор и проектант на промените во образованието. За едни промени придонесот ќе биде поголем на субјектите од практиката, за други на оние од науката, за трети на стручните служби и органи и, се разбира, на сите - за сите. Тоа не е работа само на една институција (Завод или министерство), ниту само на луѓето од образованието. Во проектирањето на идниот развој на образованието мора да се најде место и за стопанствениците, родителите на учениците, но и за научните установи од сродните области.

И уште нешто: тие што ќе работат на овој грандиозен и благороден проект треба да се целосно *независни од влијанието на*

нарачателот (државата - Владата или Министерството за образование и физичка култура), *финансиерот и политичките партии.* Само така може да се обезбеди вистинско ангажирање на сиот научен и стручен потенцијал во Републикава за да даде одговор на најсуштенственото прашање: Какво образование (образовен систем) ѝ е потребно на Република Македонија?

Карактеристики на одделни видови промени во образованието (училиштата)

Карактеристики	Видови промени		
	Промена во потесна смисла на зборот	Реформа	Диктатичко иновирање
Условеност (причини)	- прагматични потреби на општеството, средината. Тоа се надворешни причини. Нив ги има скоро секогаш, па затоа овие промени се константни.	- потемелни промени во општеството (политички, економски, културни и др.) Реформата е законита појава во периодите на поголемите општествени промени или кризи	- нови научни сознанија за образованието или искуства од практиката. Тоа се внатрешни причини (потреби) за иновирање
Цел	- приспособување на образованието кон практичните потреби на средината. Не води кон битни (квалитативни) подобрувања	- приспособување на образованието кон општествените прилики и состојби (односи, потреби, интереси и цели)	- менување на филозофијата, менталитетот-сфаќањата и водењето на образованието (училиштето)
Содржина	- тоа се помали промени во наставните планови и програми, во организацијата на работата во училиштата и слично	- реформата ги зафаќа институционалните и структуралните карактеристики на образованието (училиштето) и односите меѓу образованието (училиштето) и општеството. По правило, не го зафаќа дидактичкото иновирање, но го поставува како потреба и барање	- се однесува на супстанцата на училиштето: на односите меѓу учениците, наставниците и другите фактори од кои зависи квалитетот на реализацијата на воспитнообразовната дејност. Зафаќа одделни аспекти на воспитнообразовниот процес. (цел, содржини, организација, образовна технологија и др.)
Носители, (иницијатори, предлагачи)	- училиштата и државните органи надлежни за образованието (главно "од горе")	- училиштата и државните органи надлежни за образованието (главно "од горе")	- самите училишта (наставниците) или стручни и научни установи "од долу", а може и "од горе"
Начин на реализација	- задолжителни се и се реализираат фронтално.	- задолжителни се за сите и се спроведуваат фронтално од сите на кои се однесува	- не е задолжително и не мора да се реализираат од сите одеднаш

Д-р Крсте АНГЕЛОВСКИ

ОРГАНИЗАЦИЈА И УПРАВУВАЊЕ СО И ВО ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА ДЕЈНОСТ ВО ПЕРИОДОТ НА ТРАНЗИЦИЈА

Сите земји во транзиција се наоѓаат во одредена криза. Секоја транзиција има своја цена, која, по правило, најскапо ја плаќаат најневините - децата и младината. Умешноста на општеството се состои оваа цена да биде што помала (пониска), транзицијата да се изведе што побезболно а транзиционот период да трае што пократко. Една од основните задачи на општествата во транзиција е развој на демократијата. Воспитанието и образованието како витални задачи на општеството и во транзиционот период своите цели и задачи, главно, ги дефинира согласно со целите, задачите, идеалите и вредностите на соодветното општество. Во периодот на транзиција највисока вредност (треба да) претставува индивидуата, човекот - поединец (неговите права и слободи), потоа даоѓаат колективитетите: семејството, општеството, народот, државата. Оттука и целта на воспитанието е развој на човекот, на креативна личност која ќе биде оспособена и мотивирана да креира нови, повисоки, посовремени модели и форми на демократизација на општеството. Тука ја гледаме и наоѓаме основната причина за потребата од развој на демократијата и на демократските односи и во самото образование (во системот на образование и воспитание), односно во организацијата и управувањето со и во самата образовно-воспитна сфера.

Од образованието и воспитанието во периодот на транзиција се бара, и очекува, со сета своја програмска структура, односно содржина, организација, методологија и со сета своја моќ ефикасно да влијае и придонесе за создавање на позитивна атмосфера за изградување на свест и укажување на патиштата, методите, формите и средствата, со транзицијата општеството што побргу и без поголеми последици да се извлече од постојната криза. Живеејќи и работејќи (учејќи и воспитувајќи се) во образовен систем, организиран врз демократски принципи, во училишта во кои се негуваат и владеат демократски односи меѓу учесниците, учениците ќе можат да се развиваат во демократски личности, способни

и мотивирани за натамошен демократски развој на општествено-економските односи. Познато е дека меѓуученичките односи во голема мерка се одраз и израз - огледало на меѓунаставничките односи. Во бирократските општества и во образованието, организирано врз бирократски принципи, наместо да се негува сѐ повеќе - се задушува, потиснува и губи субјективитетот на личноста (и на наставникот и на ученикот), односно на сите учесници во воспитно - образовниот процес. Затоа е илузорно да се очекува од наставникот, кој е, во еден вид наемен однос да го третира ученикот како субјект во воспитно-образовната работа.

Од ослободувањето (1945) до денес познати се повеќе модели на организација на образованието и воспитанието како глобален систем, и на неговите сегменти - подсистеми (предучилишно воспитание, односно средно и високо образование и сл.) вклучително, и воспитно - образовните организации (детски градинки, училишта, факултети и сл.) како посебни организациони целини (единици) на системот.

Секоја организација, па и организацијата на образованието како форма, како рамка, може да ги кочи или да ги стимулира на работа учесниците во системот. Меѓутоа, поради ограничениот простор, во натамошната елаборација нема да се задржиме на моделите на организација на образованието, туку поопширно ќе го елаборираме прашањето на управувањето со и во образованието, како прашање кое во голема мерка ја детерминира и неговата организација, неговата внатрешна и надворешна структура.

И управувањето, од ослободувањето до денес, минува низ неколку развојни периоди: од централистички (административен), преку општествен, до социјалистичко-самоуправен. Денес, односно по осамостојувањето на Македонија, во образованието повторно доаѓа до своевидна централизација на власта (управувањето). Во теоријата, главно, се зборува за два вида на централизам: апсолутен (тотален, целосен), во кој нема локални органи на власта, и релативен (непотполн, нецелосен), во кој постојат и локални органи на власта ама со ограничени компентенции, односно нивните одлуки се под поголемо или помало влијание на централните органи. Нашето актуелно општество се смета дека спаѓа во вториот вид на централизација на власта. Преголемата централизација се гледа во концентрацијата на власта во еден центар, во Владата, односно во министерствата, во случајот на образованието - во Министерството за образование и физичка култура, и

управување од тој центар преку истурени органи - подрачни единици, кои, главно, вршат трансмисија на одлуките донесени во центарот. Органите на локалната самоуправа имаат сосема ограничени права и надлежности. Така, во Законот за основното образование локалната самоуправа се споменува во чл. 15, каде се вели дека основното училиште го основа владата по прибавено мислење од локалната самоуправа, во чл. 45 се вели дека министерството (ресорно) го утврдува реонот на основното училиште по прибавено мислење од локалната самоуправа и во чл. 96 дека два члена (од вкупно 11) во училишниот одборн ги именува и разрешува органот на локалната самоуправа. Во Законот за средно образование[1], пак, стои дека единица на локална самоуправа може да основа јавно - правно училиште за средно стручно образование (чл. 107). Инаку, во споменатите законски акти образовната дејност, односно дејноста што се остварува во училиштата е од јавен интерес и се врши како јавна (читај: државна) служба; училиштето е јавна (државна) установа; основното и јавното средно училиште го основа Владата на РМ; Владата дава согласност на статутот на училиштето, а секое училиште може да отпочне со работа откако ресорното министерство ќе донесе решение за верификација; мрежата на јавни, приватни и јавно - правни средни училишта ја утврдува Владата на РМ по предлог на ресорното министерство; содржината на воспитно - образованта дејност (наставните планови и програми) за училиштата ги подготвува Педагошкиот завод на Македонија (ПЗМ) а ги донесува министерството (за основно образование по предлог на Републичкиот педагошки совет РПС); надзор над законитоста на работата на училиштата врши Министерството за образование и физичка култура; стручен надзор во училиштата врши ПЗМ, кој е во составот на Министерството; инспекциски надзор во училиштата врши Републичкиот просветен инспекторат, кој, исто така, е во составот на Министерството; средствата за финансирање на образованието се обезбедуваат од Републичкиот буџет, а се издвојуваат на подсметка на Министерството за образование кое и управува и располага со нив (Министерството за начинот на располагање со овие средства поднесува извештај до Владата); директорот на училиштето го именува и разрешува министерот (по претходно мислење

[1] Сите изнесени податоци се земени од законите за основно и за средно образование (Сл. в. на РМ, бр. 44/95,24 и 34/96 и законите за изменување и дополнување на законите за основно и средно образование, Сл. в. на РМ, бр. 35/97.

добиено од ПЗМ и училишниот одбор)[2], учителите, наставниците, стручните работници и воспитувачите ги избира, преместува и разрешува (отпушта) директорот на училиштето; оценувањето на наставниците, учителите, стручните работници и воспитувачите го врши комисија составена од директорот (претседател на комисијата), стручниот работник и соодветниот советник од ПЗМ; предлог за доделување звање истакнат и особено истакнат наставник, односно стручен работник доставува директорот на училиштето, а решение за доделување на звањето донесува министерот за образование. Исто така, со Законот министерот е овластен да донесе и десетина подзаконски акти (правилници и сл.), со кои се регулираат (пропишуваат) дури и чисто стручни прашања. Така министерот донесува акти за: педагошки стандарди и нормативи за распоредот на работното време на наставниците и стручните работници во рамките на 40-часовна работна недела; за облиците, начинот, постапката и условите за стручно и педагошко усовршување на наставниците; за начинот на работа и обезбедување услови за остварување на педагошко - методиската практика; за работа на училиштата по експериментални програми; за оценувањето, напредувањето, полагањето на испити, како и за видовите на пофалби, награди и педагошки мерки за учениците; за начинот и постапката при полагање на стручен испит на наставниците и др. Министерот ја донесува и програмата што треба да ја совлада наставникот - приправник (на предлог на ПЗМ); тој ја донесува програмата за издавање на учебници, објавува конкурс за создавање на учебници, одделно за секое одделение и предмет и донесува решение за одобрување и употреба на учебник.

Подржавувањето на образованието се гледа и во тоа што, не само училиштата, туку и ПЗМ и РПС па дури и весникот „Просветен работник" се ставени под „капата" на државата (Владата, Министерството).

Така на пример, ПЗМ, како специјализирана стручно - научна институција за истражување (проучување, следење) и унапредување на образованието и воспитанието од самостојна организација, со Законот за органите на управата од 1990 година добива статус на орган на управата во состав на Министерството за образование и физичка култура и,

---

[2] Во законите за основно и за средно образование како орган на управување во училиштето е наведен училишниот одбор, а директорот како орган на раководење (раководен орган), Меѓутоа, ако се погледнат управните надлежности на УО и на директорот ќе се утврди дека директорот има многу поголеми надлежности од УО и многу повеќе управува (одлучува, решава) отколку што раководи.

аналогно на другите органи на управата, се организира како бирократска структура во чија хиерархиска поставеност непосредниот носител на дејноста - стручниот работник (советникот) има статус на државен службеник (чиновник), односно е наречен извршител (извршител за одделенска настава, извршител за наставата по математика итн.). На оваа хиерархиска скала овој „извршител" се наоѓа на дното, односно на 9 и 10 место.(1 место: директор; 2 место: заменик директор; 3 место: потсекретар; 4 место: помошник директор; 5 место: советник на директорот; 6 место: началник на одделение; 7 место: координатор; 8 место: одговорен (раководител) на подрачна единица - ПЕ; 9 место: самостоен педагошки советник и на 10 место: педагошки советник). И наместо авторитетот на Заводот да се гледа во јакнењето на неговата стручна и научна компетентност истиот сѐ повеќе се подржавува и бирократизира, а со тоа и деградира како една од најважните институции за унапредување на образованието во земјата.

Што се донесува до Републичиот педагошки совет (РПС), истиот е основан како орган на Собранието на РМ (тогаш СРМ) за по извесен период да стане орган на Владата (тогаш ИС), а пред 7 години да постане орган на Министерството за образование и физичка култура, со редуцирани надлежности. Така, на пример, РПС како орган на Собранието, потоа и на Владата, ги донесуваше наставните планови и програми, нормативите за опрема на предучилишните, основните и средните воспитно - образовани организации со мебел, наставни средства и учебни помагала; нормативен акт (правилник) за оценување, напредување и други педагошки мерки на учениците; решение за одобрување на учебници; решение за доделување на звања на наставниците (истакнат и особено истакнат педагошки работник); календар за организацијата на работата на училиштата и др. Денес РПС е приклештен помеѓу ПЗМ и Министерството и целокупната негова дејност е сведена во основното образование, на давање предлог до Министерството за донесување на наставни планови и програми што ги подготвува ПЗМ и предлог на Календарот за организација и работа на основните училиште и на утврдување на концепцијата за учебник (што ја предлага ПЗМ), односно на давање предлог до министерот за одобрување и употреба (врз основа на рецензии и стручно мислење на ПЗМ) на ракопис на учебник; како и утврдување кои списанија и литература можат да се употребуваат во училиштето (по стручно мислење на ПЗМ). Од изнесеното, без претерување, може да се каже дека РПС, со ваков статус и надлежности, е

прашање дали воопшто му е потребен на образованието. Неговите функции се формални, а суштинските ги врши ПЗМ и Министерството.

Единствениот педагошки весник на просветните работници „Просветен работник“ од 1953 до 1960 година излегува како орган на Здруженијата на просветните работници на НРМ, потоа, како орган на Синдикатот и на Сизовите за образование, односно само на СИЗ-овите за од 1992 година да излегува како гласило на Министерството за образование и физичка култура.

Поаѓајќи од значењето, улогата и моќта на воспитанието во развојот на човековата личност, од една страна, и од друга, свесни за последиците што ги остави „комунистичкиот“ образовен систем врз развојот на свеста и на сѐвкупниот ментален склоп на младата личност, а за чие надминување ќе треба да помине подолг период, *генерално се залагаме за изградба на нов современ граѓански демократски образовен систем од кој, со право, ќе се очекува да придонесе во побрзото и побезболно изодување на транзициониот пар на изградба на ново демократско општество, односно за таков образовен систем во кој нема да се гуши туку ќе се негува слободата, субјективитетот и креативноста на сите учесници во воспитно - образовниот процес. Бидејќи, пак, креативноста е тесно поврзана и зависна од слободата, се залагаме* не за крута, вкалапена, нормативистичка т.е. пропишувачка, туку за многу пофлексибилна и подинамична, и на потребите и условите, прилагодена организација на образованието и на неговата програмска структура, односно *за таква организација која севкупниот образовен систем и сите негови сегменти, вклучително и училиштето и сите учесници во него ќе ги стави во оптимално активна и творечка улога како услов за успешно остварување на програмските цели и задачи. Затоа сметаме:*

1. Образовно - воспитната дејност наместо јавна, одн. државна да добие третман на граѓанска дејност, а училиштата да се трансформираат од јавни (државни) во граѓански институции;

2. Наместо највисока власт, авторитет и вредност да претставува државата (Владата, Министерството - управата), па оттука и доминантната свртеност на училиштата кон центарот, кон министерството и неговите ПЕ, највисока вредност да претставуваат основните носители на воспитно - образовната дејност: учениците и наставниците, највисока „власт“ и авторитет да има науката и нејзините институции (МАНУ, Универзитетот, институтите за образование, специјализираните инсти-

туции за образование и др.) и оттука, свртеноста на училиштата да се насочува кон нив;[3]

3. Наместо поддржавање и централизација, одн. доминација на државните органи да се интензивира процесот на демократизација и децентрализација на образованието. Воспитно - образовната работа во училиштата наместо државна служба да се третира како стручна работа на наставниците и потесно да се поврзе со научната, а не со управната, надзорната (државната);

4. Целокупната образовна политика да се заснова врз науката. Науката, научната критика, судот на науката да претставува единствен признат критериум и верификатор на оправданост на образовната политика (системот на образование и неговите подсистеми, училишна мрежа, системот на оценување, вреднување, напредување и сл.);[4]

5. Наместо авторитарната - форсирање на научната, демократска и ослободена од диктат на политиката (заснован на факти и вистини) педагогија и воспитание;

6. Нормативното уредување, наместо да претходи, треба да следи по научното обмислување и фундирање (политиката да се потпира на науката, а не науката да ја „покрива", да ги оправдува веќе донесените политички одлуки и решенија); наместо хиерархиска надреденост - научна и стручна компетентост во одлучувањето и раководењето со и во образованието;

7. Наместо на управувањето, тежиштето да се пренесе на педагошкото раководење. Директорот на училиштето повеќе да биде педагошки раководител, а помалку управувач. Наместо чиновник на државата (на министерот и на министерството) и управувач на училиштето, како и свртеност кон министерот (зашто тој го избира и разрешува), директорот повеќе да биде свртен кон стручните и научните институции и неговиот избор и напредување да зависи од нивното стручно мислење;

8. Наставникот и ученикот, не само декларативно, туку реално да се третираат и постанат решавачки фактори, активни чинители (субјекти), многу повеќе креатори, отколку чиновници и извршители на

---

[3] Само тоталитарните идеологии, одн. доктрини протежираат доминација на државата и монопол над суверената вистина.

[4] За жал научната критика воопшто а посебно на педагошката научна критика, денес кај нас ниту е барана, ниту негувана, мотивирана и развивана, посебно од страна на образовната власт.

воспино - образовната дејност. Наставникот, наместо чиновник на директорот на училиштето и извршител на она што се креира во центарот, сè повеќе да биде активен партиципиент во сѐвкупната образована политика, посебно во креирањето на воспитно - образовните програми, а ученикот, наместо објект, сè повеќе да претставува субјекти во воспитно - образовната дејност;

9. Наместо доминантниот нормативизам (сè да се пропишува, нормира) и чиновнички однос - во училиштата, кај наставниците да се негува професионализам, професионален однос и етика;

10. Наместо со административни акти - односот на наставниците да се регулира со кодекс на професионалната етика. Образовно - воспитната дејност да биде организирана и водена професионално (стручно и научно компетентно, а не административно);[5]

11. Наместо подржавување и бирократизирање - стручно и научно екипирање на институциите за научно - истражувачка работа и унапредување на образованието, а пред сè, итно запирање на ерозијата на Педагошкиот завод, негова реафирмација како специјализирана стручно - научна институција за унапредување на образованието и соодветно решавање на неговиот правен, кадровски и материјален статус;

12. Наместо јакнење и засилување на инспекцискиот, државниот, бирократски надзор над училиштата - јакнење и интензивирање на стручната, научно - истражувачката, информативната и друг вид стручна помош на училиштата, како и комплетирање и јакнење на професионалните служби во нив;

13. Наместо прифаќање и ширење на „вредносното“ правило: „Колку повеќе трошиш толку повеќе вредиш“ (без разлика чие е она што се троши) - афирмација на вредносното правило: „Колку повеќе твориш толку повеќе вредиш“, односно наместо мотивација за трошење, да се развива мотивација за творење, зошто без мотивација нема креација. На секој наставник и на секој ученик, на секој учесник во воспитно-образовната дејност да му се овозможи да работи и да се изразува креативно. Впрочем, тоа е заложба и на документите на УНЕСКО;

14. Наместо кампања против преголемата оптовареност на учесниците - да се поведе акција за нивна оптимална оптовареност и

[5] Преголемото администрирање, нормирање, пропишување ги потискува и задушува иницијативците, иновативците и креативците за сметка на инертните, конзервативните и агресивните наставници.

ангажираност, со „здрава“, рационална и креативна работа. Зошто, познато е дека без оптимална ангажираност нема оптимален развој на личноста;

15. Наместо Министерството да биде „газда“, да располага и управува со средствата за образование - тоа да го прават недржавни, специјализирани јавни - граѓански институции. Јавните средства не се државни, туку на сите граѓани и за нивната намена, користење и трошење неопходно е да постои одговорност и отчетност кон јавноста, кон граѓаните;

16. Наместо поделба на плати по формални критериуми (диплома - степен на образование и работен стаж) - изградување на стимулативен систем на вреднување и наградување, според научно утврдена методологија (критериуми и мерила).

Д-р Драган ЈАНКОСКИ

МЕНАЏМЕНТОТ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА ДЕЈНОСТ И НЕЈЗИНИТЕ ИНСТИТУЦИИ ВО УСЛОВИ НА ОПШТЕСТВЕНА ТРАНЗИЦИЈА

„Со луѓе се прави сè" - многу често употребувана изрека меѓу нас Македонците, но можеби и пошироко.
Авторот

1. Вовед

Без сомнение, овој пат е потребен доста поинаков вовед отколку во други вообичаени околности и услови. Станува збор за третирање, доведување во взаемни врски, релации, односи, зависности и условености, на два феномена: еден глобален - општествен и друг посебен - воспитно-образовната дејност и нејзините институции (во понатамошниот текс - ВОДИ) и тоа на преминот од еден општествен - самоуправен социјалистички во друг буржоаски - граѓанско-демократски систем. Многу нешта овој проблем го чинат да е комплексен, сложен, повеќеслоен, радикален, непредвидлив, недоволно сфатлив, нецелосно прифатлив, во многу нешта необјаснив, не до крај конклузивен, со многу неизвесности, колективни и групни турбуленции и лични трауми.

Ценам дека е доволно ако се истакне фактот дека во долгата историја на човештвото само неколку промени имаат карактер на смена на еден со друг општествен систем, каква што е впрочем оваа промена која е предмет на наша опсервација и анализа. Имајќи го, исто така, предвид фактот дека карактерот на општествените односи битно ги одредува своинските односи, преминот на средствата за производство од општествена - каква што беше во самоуправниот социјалистички систем, во приватна сопственост каква што е во буржоаскиот општествен систем, доволно јасно говори дека се работи за, така да ја наречеме, тектонска општествена промена. Секоја глобална и темелно системска промена е проследена со големи потреси, но сигурно е дека многу потешка е онаа кога на многумина им земаш, а на малкумина им даваш - каква што е оваа; отколку обратно - и тоа во нејзиното универзално значење.

Но, ваквите глобални аспекти и односи да ги оставиме на филозофите, политиколозите, социолозите, економистите и уште некои други, а за оваа тема битно е да се посветиме на проблематиката од овој вид која се однесува на ВОДИ.

Спецификумот на оваа тема уште повеќе е изразен со обидот што се прави да се менаџментизира ВОДИ. Според тоа се фокусираат два радикални потфата: еден ВОДИ во услови на општествена транзиција и втор - менаџментот на оваа дејност и нејзините институции: што би се рекло се земаат во обработка појави нам, досега, во ваков вид непознати и процеси кај нас, досега на ваков, начин неизодени: транзиција и менаџмент.

Но, општопознато е дека, радикалните промени колку и да се проследени со потреси и неизвесности, тие истите имаат поттикнувачка и мобилизаторска одлика, претставуваат предизвик за нови, дотогаш малку познати или воопшто непознати потфати и дофати.

Намера е преку обработката и презентацијата на вака формулираната тема,покрај да се укаже на сложеноста на оваа проблематика, уште повеќе да се нагласи потребата од продлабочено, посестрано нејзино осмислување и посмело одење во нејзиното разрешување и изнаоѓање и остварување позитивни исходи.

Менаџментизирањето на ВОДИ, во дадените услови на општествената транзиција кај нас, може да претставува најпрепознатлива, најевтина, најпродуктивна и, можно е, најбрза промена. Кога велиме најбрза се мисли на внатрешно компарирање помеѓу елементите во рамките на внатрешната структура и функции на оваа дејност, а не во споредба со други дејности. Образовниот менаџментски феномен кај нас досега е прилично непознат, туѓ и неприфатлив. Во воспитно-образовната дејност во целина, посебно во училиштата нужно треба да се има предвид дека долг временски период е формирано одбојно мислење, е поттикнуван и е создаван отпор кон менаџментот и менаџерите. Но тука, овој повеќеслоен и повеќедимензионален проблем мора нијансирано да се набљудува и да се откриваат одредени разлики. И покрај тоа што не може да има менаџмент а да нема менаџери, сепак, искуствата кај нас укажуваат дека некако поимот и функцијата менаџери повеќе ги „параат очите“ отколку дејноста менаџмент во училиштата и кај субјектите во нив. И токму поради таквата разлика во сфаќањата, можеби, е поупатно барем за почеток, во образованието повеќе да се нагласува менаџментот во споредба со менаџерите. Протежирањето на менаџерите да се остави

за наредниот период, да биде одложено, да не биде нападно, како што беше истакнато поради одредени сфаќања и однесувања кои моментално се присутни кај нас, посебно во оваа дејност а се потпалуваат многу често од новосоздадените менаџери во другите дејности.

Но, менаџментското навлегување во ВОДИ, всушност, како и при секоја новина треба да се прави на еден јасен, видлив, допирлив, разбирлив, убедлив, сфатлив начин. Бидејќи во образованието основни носители на дејноста се наставниците, а тие и нивните раководители по вокацијата се педагози, дидактичари и методичари и нормално е да се очекува дека лекцијата за менаџментизирање на ВОДИ мајсторски ќе ја изведат.

А јас на сличен начин, во оваа пригода одржувањето на научниов собир - сакам да го искористам и преку еден пример, тука на местото на настанот, да се обидам да покажам и докажам како менаџментот и менаџерите вистински продуцираат интелектуално дело што е во основа предмет на работа на ВОДИ.

2. Научниот собир „Општествената транзиција и образованието" како повод, како потреба и како модел на создавање интелектуално добро

а) ПРЕТХОДНО ДЕЈСТВО - *ЧИН ПРВИ*
ВРЕМЕ: *пролет, 1997*
МЕСТО: *Скопје, Сајмиште*
ПОВОД: *саем на книги*

Одам од штанд на штанд, впрочем како и секој друг посетител на саемите. На некои од нив, зависно од бројноста и насловната привлечност на книгите се задржувам подолго, а на некои, пак, покусо време. Така, целиот внесен визуелно и мисловно во книжниот мозаик, навлегувам во зона од каде се слуша гласноговорење испомешано со смеење кое сè заедно меѓу општата врева, се издвојува и некако пријатно одѕвонува во моите уши. Јас не ги имав препознато гласовите кои сè повеќе и повеќе допираа до мене, иако се движев во нивна насока, кога одеднаш слушнав еден длабок и чисто изговорен глас „Гледајте кој ни доаѓа, таман нè најде на разговоров Драгане. Ни дојде како порачан". Кога слушнав дека некој мене директно ми се обраќа, се свртев и наеднаш се најдов во непосредна близина на свои блиски колеги. Тука беа

три-четири лица меѓу кои и проф. д-р Јован Корубин и проф. д-р Киро Камберски. Проф. д-р Јован Корубин беше тој кој прв ме забележа и го објави моето приклучување кон ова друштво. Се поздравивме срдечно и, не чекајќи многу, колегата Јован премина на главната тема која беше предмет на разговорот во која јас ги затекнав. „Имаме идеи да организираме научна средба на која ќе се третираат состојбите на образованието во сегашниве услови на транзиција на нашево општество. И размислувајќи на кого можеме да сметаме како учесници, веднаш помисливме и те споменавме и тебе. Не помина многу време, а ти се појави пред нашиве очи". Во тесниот простор определен за гости на штандот се пособраа еден кон друг и мошне љубезно ми ослободија место да седнам, а домаќинката на штандот ми понуди пијалок за освежување. Мене нивната идеја веднаш ми стана и привлечна и значајна, па го искажав мојот позитивен став, а тие продолжија да ја поткрепуваат идеата со потребна аргументација за оправданоста од организирање една таква средба. Кога се разделивме, бидејќи јас сакав да ја дозавршам посетата и на другите штандови, ми рекоа: „Подготвувај се и чекај покана!"

По месец и половина добив покана за одржување на научната средба, која беше предвидена за јуни 1997 год. Меѓутоа, средбата не се одржа во првозакажаниот термин. Како што е веќе познато научната средба се одржа на 3 и 4 октомври 1997 год.

б) СЕГАШНО ДЕЈСТВО - *ЧИН ВТОРИ*

ВРЕМЕ: *3 и 4 октомври 1997*

МЕСТО: *хотел „Макпетрол" Струга*

ЦЕЛ: *Научен собир на тема: Општествената транзиција и образованието*

Продукција: интелектуална творба - финален дел - иновирани, систематизирани (претежно) теориски знаења и практични (претежно) егзогени искуства за два феномена: општествена транзиција и образование, меѓусебно поврзани и зависни во услови на радикални системски промени и нагли животни и работни пресврти.

ПРОГРАМА НА НАУЧНИОТ СОБИР (извадоци)

ТЕМА: Општествената транзиција и образованието

Организационен одбор од 9 членови меѓу кои д-р Киро Камберски - претседател и д-р Јован Корубин - потпретседател.

Покровител: Д-р Софија Тодорова, министер за образование и физичка култура на Република Македонија.

Воведни излагања: две

1. Д-р Киро Камберски: „Воспитанието и образованието во услови на транзиционите општествени процеси (глобален поглед)“.

2. Д-р Јован Корубин: „Општествената транзиција и образованието (социолошка рамка на проблемот)“

ПРВА СЕСИЈА: Пленарна работа - (03.10.1997 - претпладне)

Учесници: 13 од кои 12 доктори на науки и 1 магистер.

ВТОРА СЕСИЈА: Работа по секции (03.10.1997 - попладне)

Прва секција:

Учесници: вкупно 19 од кои 13 доктори на науки, 5 магистри и еден асистент постдипломец.

Втора секција:

Учесници: вкупно 17 од кои 9 доктори на науки, 7 магистри и 1 специјалист - кадролог.

ТРЕТА СЕСИЈА: Пленарна работа (04.10.1997 - претпладне)

Учесници: вкупно 13 од кои 9 доктори на науки, 2 магистра и 2 со високо образование.

ЗАВРШНА СЕДНИЦА - сите учесници (04.10.1997 - попладне)

-Извештај на медијаторите за работата на секциите

-Општа дискусија

в) ПРОЦЕС: ПРЕД, ПОМЕЃУ, НА И ПОСЛЕ ДВАТА ЧИНА

I. ПОКРОВИТЕЛ: Управна функција - државен орган - МОФК, претставуван од министерот проф. д-р Софија Тодорова

II.МЕНАЏЕРИ

1. Лидери - водачи: Проф. д-р Киро Камберски
Проф. д-р Јован Корубин

2. Потесно раководство: избран тим од универзитетски професори, истражувачи, практичари

III. ИЗВРШИТЕЛИ: универзитетски професори, истражувачи, практичари - еминентни претставници на научната мисла и истражувачко-наставната дејност на Република Македонија

АКТИВНОСТИ (остварени и претпоставени):

1. Увидена е потребата.
2. Родена е идејата.
3. Проверена е (извршена е консултација) оправданоста за реализација на една ваква идеја.
4. Разработена е идејата.
5. Дефинирана е целта.
6. Идентификувани се корисниците.
7. Формулирана е темата.
8. Изработена е концепција.
9. Структуирана е содржината.
10. Согледани се ресурсите.
11. Одредена е формата (научен собир).
12. Утврдени се условите.
13. Предвидени се носителите.
14. Официјализиран е процесот.
15. Делумно е институциолизиран зафатот.
16. Испланиран е целиот тек на одвивањето на процесот.
17. Организиран е процесот.
18. Одбрани - селектирани се учесниците.
19. (Рако)водена е реализацијата.
20. Донесувани се потребните одлуки.
21. Координирани се активностите.
22. Мотивирани се учесниците.
23. Контролиран е процесот - реализацијата.
24. Прогнозирани се ефектите.
25. Констатирани се и вреднувани (интерно) резултатите од создавањето на делото.
26. Одредена е цената.
27. Верифицирано е (екстерно) оствареното добро.
28. Пласирано е создаденото добро на корисниците.
29. Наплатено е од корисниците за интелектуалното добро.
30. Исплатени се услугите на создавачите на интелектуалното добро и под мирени се сите други трошоци - обврски.
31. Издадено - печатено е интелектуалното добро во вид на книга.
32. Примени се повратни (фит-бек) информации за теориското значење и практичните ефекти од примената на интелектуалното добро на

корисниците.
33. Одредено е местото и придонесот на овој интелектуален производ во актуелниот миг и ќе се дадат насоки за перспективниот развој.

Целите, формата, структурата, функциите, процесот, однесувањето, резултатот на овој пример - го содржи во себе сè она што во основа претставува менаџментот.

3. Себепреобразување

Но, и откако човек ќе одлучи да ги третира, проучува и да ги изнесува сознанијата за овие два феномена и покрај тоа што ќе постои висок степен на увереност во аргументираноста на своите сознанија, сепак, треба да е внимателен со оглед на тоа ***што*** *за менаџментот во општествената и научната јавност по однос на ВОДИ се мислеше пред општествената транзиција кај нас. А многу голем дел од нас сме и* ***тогашни и сегашни****. Воздржаноста, пред сè, доаѓа од овој факт. Оптимизмот е во корелативен однос со темпото и квалитетот на нашето преобразување во транзициониот и периодот потоа.*

Менаџментско „свето" тројство

За крајот на овој текст, а за менаџерите занавек!

1. *Во раниот период на социјализмот кај нас во училиштата на централно место беше напишана паролата: „Знаењето е сила - знаењето е моќ, учете деца ден и ноќ".*
2. *Во крајот од каде што јас потекнувам - Дримкол, кој се наоѓа во подножјето на планината Јабланица, од левата страна на реката Црн Дрим, а е претежно печалбарски, се вели: „Работата те иштава на селамет[1]".*

---

[1] Селамет m (razg) помош, подршка, успех, спас, Речник на македонски јазик III, Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков", Скопје 1966, стр.179.

3. Една ТВ емисија за земјоделието која повеќе години траеше и беше во ударен термин во недела се викаше „Знаење - имање“.

Овие компоненти го прават менаџментското свето тројство: знаење, работа, имање.

4. Заклучоци

- Воспитанието и менаџментот се осмислени, целенасочени, плански, систематски, организирани и во голема мера институционализирани категории и процеси.
- Како општествени појави, во историска смисла, и воспитанието и менаџментот датираат со појавата на човекот како свесно и делотворно битие.
- Работата на човекот е основен и суштински белег за воспитанието и менаџментот. Работните системи и организациски форми се најпогодното милје во коишто најмногу се наоѓаат и остваруваат воспитанието и менаџментот.
- Речено е, а теориски докажано и во практиката потврдено, дека човекот се воспитува додека е жив. Од дефинициите за менаџментот и од практиката, пред сѐ, во другите развиени земји може да се изведе заклучок дека менаџментските активности човекот ги обавува цел живот. Според тоа воспитанието и менаџментот се целоживотно застапени кај човекот.
- По однос на редоследот на воспитанието и менаџментот во фазите на индивидуалниот развој на човекот потребни се посистемски, потемелни и подолгорочни истражувања за да се откријат објективните законитости коишто владеат помеѓу овие две појави.
- На основната дилема којашто до овој временски период беше присутна кај нас, а тоа е дали менаџментот е потребен и можен во ВОДИ, следува недвосмислен одговор кој гласи: менаџментот е потребен, можен и делотворен за ВОДИ. Имајќи го предвид универзалното значење на менаџментот, ВОДИ, како дел од општествениот труд, и организациските форми, ако останат вон менаџментот не само што ќе бидат дискриминирани туку и оштетени со редица негативни последици.
- ВОДИ целосно, според својата структура, процес и однесување, според своите цели, курикулум, технологија и функции одговараат на менаџментот и нивното заемно дејство може да резул-

тира со заедничка полза.

- Класниот карактер што на менаџментот му се припишуваше и состојбата во којашто се наоѓаше во времето на социјализмот, произлегуваше од едностраноста на неговото третирање. Менаџментот и менаџерите се изедначуваа со профитерството, со неправилно збогатување и се претставуваа како генератори на создавање на економски, социјални, а потоа и политички разлики, што сите заедно беа сметани како директно спротивни со карактерот и суштината на социјализмот како општествен систем.
- Менаџментот има универзално присуство и универзално значење. Но, тоа, само посебе, не значи дека во досегашниот период подеднакво бил присутен во сите области на човековиот живот и работа и подеднакво значаен за сите негови активности. Тоа подразбира дека нема општествени услови во кои менаџментот, во одреден вид на негово манифестирање, не е присутен во работата и животот на човекот. Меѓутоа, има општествени услови коишто за менаџментот се благопријатни, му „погодуваат, во кои тој може да има многустрано пројавување и потполн, целосен расцут и подем. Има општествени услови и односи во коишто менаџментот ниту е фаворизиран ниту е потиснуван и има општествени услови и односи кога тој и официјално е отфрлуван, негиран и оневозможуван, што не значи во практиката и животот дека е и целосно истиснат, остранет и сосема искорнет, елиминиран.

Менаџментот се појавува и егзистира на сите нивоа од развојот на општеството. Без сомнение, според досегашните теретски сознанија и практично искуство, високото ниво на развиеност на производните сили, сложеноста и комплексноста на производните и работните структури и процеси, најмногу му одговараат на менаџментот. Впрочем, дека е тоа така најуверливо говори фактот што менаџментот од втората половина на деветнаесеттиот век наваму ја има добиено и ја потврдува својата општествена и производно-работна легитимација и верификација.

- Кај нас, на глобален план, се случуваат едновремено две дејствија: прво, општествена транзиција и второ менаџментска промоција. Земјите и системите со богато менаџментско искуство, менаџментот го користат како моќно средство за поуспешно транзицирање од една во друга состојба. Затоа и кај нив постои разработен теоретски и практично транзиционен менаџмент. Во нашиов

случај ја немаме таа можност менаџментот да го искористиме како готово нешто кое ќе придонесе поцелосно и побрзо да се совладуваат пречките и да се разрешуваат проблемите.

- Во ВОДИ овој проблем се наметнува со поголема сложеност во однос со општеството во целина и некои други негови делови. Присутни се повеќе причини, а ние ќе ги наведиме само неколку од нив: 1. доцнење со промените; 2. традиционалноста и инертноста на дејноста; 3. моралниот аспект на дејноста.
- Без да се има намера да се намалува вредноста на претходниот општествено-политички и економски систем, мора да се разбере и да се прифати новото време како радикална промена, многу поинакво од претходното според условите, можностите, односите, во свеста и однесувањето, во резултатите.
- Заеднички именител за менаџментот и ВОДИ е човековиот ресурс. Најизгледно е ударното дејство на транзицијата да се одвива на полето од овој ресурс.
- Општеството кај нас, посебно стопанската структура, се менуваат коренито и забрзано. ВОДИ делумно и постапно. Менаџментот немаше време и можности да биде посигурно претходно проверуван во глобалното општество и стопанството за потоа тоа да се воспоставува во ВОДИ. Во вакви околности, во однос на воспоставувањето на менаџментот во ВОДИ ќе треба да се реагира предиктивно, футуристички што вклучува преземање на посмели потфати и одење во непознато, но не со големи ризици и неизвесности.
- Сообразно на карактерот и структурата на ВОДИ, како и субјектите кои суштествуваат кај нив, се цени дека е целесообразна систематичноста, постапноста, селективноста и внимателноста која што досега е манифестирана од страна на државните органи, стручните институции и самите училишта и факултети во однос на обемот, длабочината и темпото на воспоставување на менаџнентот во ВОДИ.
- Дека приватната сопственост и пазарниот амбиент посебно погодуваат на менаџментот и во ВОДИ, доказ е појавата и успешното работење на ваков вид организации во овој досегашен период од транзицијата кај нас.
- Навлегувањето на менаџментот кај нас во изминатиот транзиционен период, главно, се одвива импортно. Но и на глобално

ниво и на ниво на ВОДИ се создаваат одредени услови коишто постапно, иако во ограничен обем и селективно се прифаќаат и се протежираат како неопходност.

- Имајќи ги предвид вкупните состојби кај нас и можностите со кои сега и во догледно време ќе ги имаме, менаџментизирањето на ВОДИ може да биде најпрепознатлива, најевтина, најдоходна и најбрза промена. Овие компарации се прават според другите варијабли, параметри и процеси во рамките на ВОДИ, а не во споредба со другите дејности.

5. Резиме

Досега кај нас, не само што не било вообичаено, туку, напротив ,било непожелно, отфрлувано дури и анатеминисувано доведувањето во корелационен однос или уште повеќе инволвирањето на менаџментот официјално во ВОДИ. Главна причина за такво нешто биле некои суштествени карактеристики и вредности на поранешниот воопшто социјалистички а кај нас самоуправен општествено-политички и економски систем, притоа не изоставувајќи го и пропишаниот морален кодекс и однесувањето според истиот. Воспитно-образовниот систем и нејзините институции според дејноста која што се остваруваше требаше во тој самоуправен социјалистички, впрочем, како и во било кој друг општествено-политички и економски систем, најавтентично да ги изразуваат и одразуваат неговите потреби и интереси.

Меѓутоа, ови два, за современото општество особено значајни дури и пресудни (знаењето и менаџментот како главни детерминанти и основни агенси на развојот) фактора, покрај тоа што несомнено имаат различна генеза на развојот, имаат и многу елементи кои им се блиски, допирни, заеднички чинат заемен однос, зависност и условеност.

Двата општествени феномена, воспитно-образовната дејност и нејзините институции и менаџментот имаат заеднички корени во сферата на општествениот труд, а имаат заеднички именители по основниот предмет на нивното интересирање - човековата личност, неговото формирање како свесно, активно, креативно, делотворно суштество и неговото ангажирање, како основен ресурс во материјалната и општествената репродукција во целина. Како мошне посочлив пример каде заеднички се наоѓаат, што би се рекло во заедничко деловно поле, се функциите на менаџментот и функциите на ВОДИ.

Основна претпоставка и појдовна рамка во проучувањето беа радикалните општествени промени и новосоздадените услови. Преку компаративна анализа се настојуваше поизворно, потемелно, поцелосно да се осознае појавата, развојот, придонесот од повеќе аспекти - поразновидно, пообјективно, сообразно на општествената и научната клима која во ова време се создава и користи, да се откријат, отсликаат и објаснат овие две категоријални појави, по многу нешто специфични, но со круцијално значење за современиот општествен развој и прогрес. Притоа, разликите во времето на појавувањето, невоедначената динамика, нееднаквиот третман и влијание на овие значајни општествени појави и решавачки фактори, не го бараме само во карактерот на политичкиот систем и општествените односи, туку, исто така, и во самата природа на овие феномени, она што е иманентно на секој посебно. Секој посебно од овие категории имаат свој предмет, своја внатрешна структура, свое раѓање, остварен развој, општествен третман и статус, резултати и значење. Но, и доста од тоа имаат, поточно можат да имаат заедничко.

Во тематската разработка, воспитанието, образованието и наставата го задржуваат третманот на носечки варијабли, со тоа што доминира нивното институционално пројавување, реализирање и ефектирање. Не дека не е можно или дека нема вонинституционални пројави и егзистирање на овие крстосни феномени за современото општество, туку затоа што тематски беше така формулирано.

Уште во градењето на приодот, обработка на темата - низ сите фази на истражувачкиот процес владееше резултантната преокупација - практичниот аспект на проблемот: што, каде, кога, со кого можат, сообразно на актуелниот временски миг - да се направат конкретни зафати, да се реализираат програмски задачи а притоа да се води максимална грижа да се биде во чекор со современите движења, но да не се оди со туѓ, туку со свој ритам. Од мноштвото посебни и заеднички карактеристики на двата феномена, ги извлекував оние кои соодветно на дадените услови и можности, преку менаџментот ќе ја промовираат и воведуваат воспитно-образовната дејност и нејзините институции во регистерот на модерните активности. Но, набрзо се констатира дека тоа нема да оди ниту така лесно ниту така брзо. Бидејќи во изминативе 5-6 години беше „доста видено и доживеано“ како последица на општествените промени, преку разни радикални преструктуирања, дубиози, турбуленции, падови, кризи... кај нас, но не само кај нас. За разлика од некои други, образованието е дејност која не трпи нагли промени. Потресите во оваа дејност

се многустрано и долгорочно неповолни. Дека во образованието мора да се биде внимателен при определбата за промени, говори фактот што во оваа дејност и нејзините институции едновремено долго егзистираат и веќе невообичаено, конвергираат два објективно спротивставени феномена - традиционалност (внатрешна структура, технологија, организација, методи, односи и навики)и прогресивност (цели, променливо опкружување, научни содржини, жив предмет на работа - ученици, студенти).

Објаснението за овој вид на заедничко егзистирање на инкопатибилни елементи, повторно треба да се бара кај факторот човек - личност која што е основен креатор и носител на процесот и остварувач на целта на ВОДИ.

Преку нужно воспоставување на склад и мерка според потребното, можното и реално остварливото; со внимателно, знајбено, упорно, селективно, одмерено однесување и постапување веќе има почетни елементи, сè повеќе се откриваат можности и се создаваат услови врз кои може да се заснова објективно мислење и уверување дека менаџменот е можен и потребен, дури и неопходен во ВОДИ и дека токму тој е што ќе одврзе повеќе јазли и ќе го отпушти и забрза процесот на похармонизиран развој. На ваквите очекувања ќе внесе оптимизам поттикнувањето на прифаќањето на некои од пазарните услови и во оваа дејност и институции. Значаен сигнал е да се бара, наоѓа и зема работа, а не да се чека и добива, да е обезбедена. Учениците (родителите) да можат да бираат, а не да им биде доделен учител - воспитувач.

Литература:

1. Д-р Исак Адизес, „Овладување со промените", Центар за кадровски и информатички услуги ДЕТРА, Скопје 1994, (серија: претприемаштво и менаџмент)
2. D-r Milan Bakovljev, „Osnovi pedagogije", Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1989.
3. D-r Gordana Bosanac, „Odgojno-obrazovna dijelatnost", udruženi rad, Školska knjiga, Zagreb 1975.
4. D-r Marija Bratanić, „Mikropedagogija", Školska knjiga, Zagreb 1990.
5. D-r Jovo Brekić (redaktor), „Planiranje kadrova i obrazovanja u organizacijama udruženog rada", Ekonomski institut - centar za kadrovska istraživanja, Zagreb 1973.
6. M-r Mladen Vilotijević, „Primeri programiranja i normiranja rada škola, Ekonomska škola, 8-9, Privredno-finansijski zavod, Beograd 1976.
7. Daniel A. Wren, Dan Voich Jr. „Menadžment, proces, struktura i ponašanje" Poslovni sistem „Grmeč" AD - „Privredni pregled", Beograd 1994,

8. M-r Radomir Glavički, „Ekspanzija znanja“, Stručna štampa, Beograd 1977.
9. Prof. d-r Božidar Delčić „Ekonomika obrazovanja“, izbor članaka iz Readings in the Econimics od Educations UNESCO, Školska knjiga, Zagreb 1973.
10. Peter F. Drucker, „Menadžment za budućnost, devedesete i vreme koje dolazi“, Poslovni sistem „Grmeč“ - Privredni pregled, Beograd 1995.
11. M. B. Klarin, „Педагошка технологија во наставниот процес“, Педагошки завод на Македонија, Скопје 1995.
12. Колективен труд, „Moderni tokovi u pedagoškoj znanosti“, Školska knjiga, Zagreb 1971.
13. Колективен труд, „Pedagogija I i II“, Matica Hrvatska, Zagreb 1968.
14. Prof. dr Živko K. Kostić,“Osnovi organizacije preduzeća“, dvadesetpeto izdanje, „Savremena adminis-tracija“, d.d.izdavačko-štamparsko preduzeće, Beograd 1994.
15. Ljubomir Kocić, „Eksperimentalna pedagogija“, Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta-Beograd 1983.
16. Тодор Кралев, „Основи на менаџментот“, второ издание, Центар за интернационален менаџмент, Скопје 1996.
17. Mali leksikon samoupravljača - drugo izmenjeno i dopunjeno izdanje, IŠP „Savremena administracija“, Beograd 1976.
18. D-r Petar Mandić, m-r Mladen Vilotijević, „Programiranje rada škole“, IGKRO „Svjetlost“ OOUR Zavod za uđbenike - Sarajevo 1974.
19. Radovan Matovic, „Šta direktor škole mora znati o zakonima i drugim propisima“, Centar za usavršavan-je rukovodilaca u obrazovanju, Beograd 1991.
20. Čedo Nedeljković, „Putevi obrazovanja - strana iskustva“, izdavač, Saša Nedeljković, Beograd 1991.
21. D-r Milenko Nikolić, „Glavne tendencije razvoja obrazovanja u svetu“, Školska knjiga, Zagreb 1981.
22. D-r Nenad Nikolić, Popularni ekonomski rečnik, II dopunjeno izdanje, „Svijetlost“ OOUR, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo 1982.
23. Bogoljub Pavlović, „Programiranje i planiranje - deo samoupravnog odlučivanja“, Novinsko poduzeće „Porodica i domaćinstvo“ - Zagreb - Beograd 1972/73.
24. D-r Vladimir Palić, „Planiranje kadrova i obrazovanja“, Školska knjiga, Zagreb 1976.
25. D-r Vladimir Palić, „Obrazovanje i ekonomski razvoj“, Školska knjiga, Zagreb 1974.
26. Nikola Pastulović, „Edukološka istraživanja“, Školske novine, Zagreb 1987.
27. D-r Martin Petančić, „Industrijska pedagogija“, II prerađeno i dopunjeno izdanje, Školska knjiga, Zagreb 1975.
28. Miroslav Pečujlić, „Budućnost koja je počela, naučno-tehnološka revolucija i samoupravljanje“, Institut za političke studije Fakulteta političkih nauka, Beograd 1969.
29. D-r Vladimir Poljak, „Didaktika“, drugo prerađeno izdanje, Školska knjiga, Zagreb 1980.
30. D-r Nikola Potkonjak, „Sistem obrazovanja i vaspitanja u Jugoslaviji“, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1980.
31. Milena Orlović-Potkonjak, Nikola Potkonjak, „Pedagogija“ I deo, peto izdanj.e Zavod za udžbenike i nas-tavna sredstva, Beograd 1979.
32. Marija Ratković, „Efikasnost investiranja u obrazovanje“, Institut ekonomskih nauka Ekonomika, Beograd 1983.
33. Prof. Petar Savić, „Demokratski preobražaj nastave i rada uopšte, IŠP, Privredno-finansijski vodič, Beograd 1978.
34. Д-р Борнвој Самоловчев, „Основи на андрагогијата“, Универзитет „Кирил и Методиј“, Скопје 1981.
35. М-р Панче Соколов, „Економија на трудот“, НИО „Студентски збор“, Скопје 1989.
36. Д-р Синиша Спасов, „Економика и организација на индустриското производство“, НИО

„Студентски збор", Скопје 1981.
37. D-r Radmila Stojanović, „Planiranje u samoupravnom društvu", Savremena administracija i Institut za ekonomska istraživanja, Beograd 1976.
38. Ноел М. Тајчи, „Управување со стратешките промени", Институт Отворено општество Македонија, Агенција „СКАЈ", Скопје 1994.
39. Prof. Radovan Teodosić, „Pedagogika", Izdavačko preduzeče „Veselin Masleša", Sarajevo 1957.
40. Nedeljko Trnovać, Jovan Đorđević, „Pedagogija", šesto izdanje, Naučna knjiga, Beograd 1992
41. UNESCO, „Učiti za život", Stručna štampa, Beograd 1975.
42. Роберт М. Фалмер, „Новиот менаџмент 1", Институт Отворено општество Македонија, Агенција „СКАЈ", Скопје 1994.
43. Dragomir Filipović, Nikola Pastulović, „Obrazovanje i razvoj kadrova", IŠP Privredno finansijski vodič, Beograd 1978.
44. Dragutin Franković, Branimir Makanec, Vladimir Muzić, „Osnovni pravci razvoja sadrzaja i tehnologije obrazovanja u SFRJ (inovacije, istrazivanje i razvojni rad)", Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd 1972.
45. Проф. д-р Томислав Чокревски, „Организационо општество", НИО „Студентски збор", Скопје 1995.
46. Niksa Nikola Šaljan, „Permanentno obrazovanje" - колективен труд - Nakladni zavod MM, Split 1976.
47. D-r Pero Šimleša, „Na putu do reformiranje škole", Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1977.
48. Бобек Шуклев, Љубомир Дракулевски, „Менаџмент лексикон", I издание, Завод за унапредување на стопанството на Република Македонија, Скопје 1993

Д-р Златко ЖОГЛЕВ

КВАЛИТЕТНОТО ВОДСТВО - КЛУЧЕН ФАКТОР ЗА УСПЕШЕН РАЗВОЈ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Најдобри се оние чие постоење луѓето одвај го знаат.
По нив најдобри се саканите и фалените.
По нив се оние од кои се плашат.
И по нив се ненаведените.

Лао Це

Вовед

При дефинирањето на основните поими поврзани со водството (раководењето) треба да се направат одредени дистинкции на вообичаените поими[1] кои се најчесто во употреба во англосаксонското подрачје. Како најчести термини кои се користат, а кои е релевантно дистинктивно да се дефинираат се следните парови: *leader - leadership, principal - principalship, managing vis a vis doing, образование, воспитување, обучување* **(training),** како и терминот *организација.*

Кај паровите *leader - leadership, principal - principalship* значајно е да се истакне тоа дека првите термини (*leader* и *principal*)се однесуваат на водачот (раководителот), односно директорот (управникот) како личности.

Од друга страна термините *leadership* и *principalship* се однесуваат, повеќе или помалку, на функциите кои тие личности (индивидуи) ги извршуваат. Во таа смисла терминот *leadership* наједноставно би се дефинирал како збир (ка) од функции поврзани со (рако)водството, додека *principalship* би се определил како збир од функции поврзани со директорувањето, односно со управувањето.

Се чини дека е значајно да се направи дистинкција и меѓу термините *managing vis a vis doing*. Првиот термин се однесува на управувањето

---

[1] Во овој контекст сосема јасно се согледува разликата меѓу зборот *поим* (како замисла, претстава, односно сфаќање, разбирање на суштината на нештата - процесите, појавите, предметите) и зборот *термин* (како јазичен израз за поимот).

како свесна, планска, систематска и целесообразна дејност, додека наспроти тоа „правењето“ (чинењето) е активност која најчесто не е планска, систематска, а и целта не мора да е (а најчесто и не е) строго утврдена.

Терминот *образование* е можно да биде сфатен (разбран), исто така, најмалку двозначно. Најпрво, како процес или активност со која на одредени поединци во одреден период (покус или подолг) континуирано помалку или повеќе, им се инкорпорираат или пренесуваат одредени знаења. Од друга страна, терминот образование може да се однесува и на системот, односно структурите во одредена држава преку кои се одвива тоа пренесување, односно инкорпорирање на знаењата. (Рако)водачите и (рако)водството е релевантно поврзано и со образованието како активност и со системот односно структурите кои го овозможуваат и во кои се одвива таа активност, помалку или повеќе успешно.

Во употреба се и термините *воспитание* и *обучување* (оспособување). Терминот воспитание е поширок и се однесува на социјализацијата на поединецот со помош на која се интериоризираат во него одредени општествени норми, релевантни за непречено вклопување на поединецот во животот на соодветната заедница. Терминот обучување е потесен и се однесува на оспособување на поединецот со одредени вештини кои ќе му користат на истиот да може да извршува (помалку или повеќе успешно) одредени стручно-професионални функции, односно улоги.

Најпосле, по ред но секако не и по значење, во овој преглед на определување на значењата, е терминот *организација*. Тој може да се однесува на организацијата како процес, односно збир од активности и мерки, од една страна, а од друга страна може да се однесува и на организацијата како одреден систем, односно потсистем (во рамките на глобалното општество, или пак на одредено ниво на функционирање на истото).

2. Изградување на успешно (рако)водство и на успешни (делотворни) организации во образованието

Централно прашање при изградувањето на успешните (делотворните) организации во образованието е: кои се клучните карактеристики на таквите организации? Проучувањата и искуствата во светот покажуваа дека постојат одереден број карактеристики кои можат да се издвојат како заеднички за успешните, односно делотворните органи-

зации во сферата на образованието. Без разлика на тоа за кој степен на образование станува збор, можат да се издвојат следните *карактеристики на успешните образовни организации* (училишта, факултети и сл.):

- моќно (квалитетно) водство;
- високи барања (норми) за успехот на основните субјекти во таа образовна организација (ученици, студенти, учители, наставници, службеници и воопшто за сите вработени);
- уредна и мотивациска околина за учење, студирање (еколошка смисла, но и како работна дисциплина);
- усредсредување (фокусирање) на ученичкото, студентското совладување на основните вештини (техники);
- постојано надгледување и контрола со проверка на знаењата, како на учениците/студентите, така и на учителите/наставниците, така и на другите вработени, со адекватна стимулација (пофалби, признанија, наградување) или пак дестимулација (укорување, казнување) за степенот на покажаното (не)знаење;
- добро поставени и разбрани цели;
- креативна употреба на вкупните ресурси за постојан развој.

Прегледот на релевантната литература во светски рамки поврзани со карактеристиките на успешните образовни организации, покажува дека во најголемиот дел од тие поделби како една од најзначајните карактеристики редовно се истакнува или нагласува *квалитетното водство*. Заради тоа, логично се поставуваат следните прашања:

- Кој се функциите кои треба да ги извршуваат раководителите?
- Дали постои некој тип на (рако)водство, односно (рако)водител кој би бил адекватен за современите услови на функционирање на образовните организации и ако постои кој е тој тип?
- Кои се карактеристиките на тој тип (рако)водител?
- Дали постои некоја листа од постапки (активности) што ги применуваат успешните директори во образовните организации?

Генерално гледано постојат два вида функции што треба да ги извршуваат (рако)водителите и тоа: внатрешни и надворешни.

Внатрешните функции кои треба да ги извршуваат успешните раководители се:

- постојан развој (усовршување) на вработените (персоналот), а исто така и постојан личен развој;

- вршење лични услуги на учениците/студентите, како и на вработените (комуникација со нив заради помагање во решавањето на нивните лични проблеми;

- програмски (планиран) развој на поединците (учениците/студентите, учителите/наставниците, службениците и воопшто на вработените), а исто така планиран развој на целото училиште/факултет, односно на образовната организација, во поширока смисла на зборот;

- оптимално искористување на ресурсите и изградување на управувањето (менаџментот), вклучувајќи го раздвижувањето (динамиката) и подршката.

Надворешните функции кои треба да ги извршуваат сите директори, а максимално ефикасно да ги извршуваат успешните директори се оние функции кои се однесуваат на релациите училиште - заедница (потесна - локална и поширока - национална, односно интернационална).

Според искуствата во економски поразвиените земји во светот , утврдено е дека постои одреден тип на (рако)водство којшто е адекватен за успешно функционирање на современите образовни организации. Тој тип на (рако)водство е т.н. *инструкциско*, односно насочувачко, подучувачко *(рако)водство*. Раководителите кои се обучувани во рамките на таквиот тип водство треба да имаат одредени карактеристики за да можат да го носат епитетот успешни инструкциски (рако)водители.

Според Националното здружение на директорите од средните училишта (а неспорно е дека најголемиот дел од овие карактеристики би биле релевантни и за основните училишта, како и за организациите во високото образование) во САД листата на карактеристики за *успешните инструкциски (рако)водители* ја сочинуваат следните позначајни карактеристики:

- тие поставуваат високи барања (норми) за учителите и за службениците;

- тие најголемиот дел од своето работно време го трошат во работа со учителите за подобрување на инструкциската програма;

- тие работат на идентификација и дијагностицирање на инструкциската програма;

- тие се длабоко инволвирани во училишните културни клими, влијаејќи врз истите на повеќе позитивни начини.

Постојат одредени постапки (активности) коишто помалку или повеќе ги прават (извршуваат) успешните инструкциски директори. Во

различни истражувања се спомената различни постапки (активности). Според *Дормен, Лајпсиц и Вернер* (Dorman, Lipsitz и Verner)такви постапки (активности) се:

- координирање на инструкциската програма;
- истакнување на успехот;
- често проверување на развојот на учениците/студентите;
- обезбедување на уредна работна атмосфера, со неопходно ниво на ред и дисциплина во организацијата;
- воспоставување и усогласување на инструкциските стратегии;
- поддршка на учителите/наставниците.

Секако дека инструкциското водство е еден од најексплоатираните типови водство, па соодветно на тоа постојат и различни модели на таквото водство. Еден од доста раширените е и моделот на инструкциско водство што го предлагаат *Абен и Хјуџис* (G. C. Uben & L. W. Hughes). Тој модел е составен од четири елементи и тоа: а) надворешните структури; б) способностите (квалитетите) на (рако)водителот; в) внатрешната структура на училиштето и г) последиците (ефектите) за учениците.

а) *Надворешните структури* ги сочинуваат вредностите, верувањата и искуството на (рако)водителот, потоа влијанијата што преку вредностите ги вршат заедницата, како и очекувањата што ги има заедницата во однос на одредена организација и одреден (рако)водител, а најшироко тука спаѓаат и најразличните институционални влијанија, кои ја сочинуваат т.н. институционална рамка на дејствување на (рако)водителот и на организацијата;

б) *Способностите (квалитетите) на водачот* - Тука спаѓаат како најшироки 1. Културните способности што ги има водачот (посебно позитивните норми и вредностите од заедницата што ги има интериоризирано). 2. Неговите симболички способности (посебно неговите можности за комуникација со другите луѓе со говор, гестови, мимики и сл.) се исто така многу значајни за успешно остварување на инструкциското водство и тие се тесно поврзани со 3. Образовните способности на (рако)водителот, кои се поврзани со неговото вкупно формално и неформално образование. 4. Хуманистичките способности на (рако)водителот се исто така значајни, а се однесуваат на антропоцентричноста и вербата во луѓето, што во најголем број ситуации и средини може да биде и е извонредно значаен мотивирачки фактор. 5. Техничките способности на (рако)водителите се значајни во таа смисла што се поврзани со неговиот рејтинг. Имено, ако некој како раководител

не е почитуван како стручњак, потешко ќе биде почитуван како раководител, а посебно кога ќе треба да издава одредени работни задолженија и наредби за извршувањето на некои обврски.

в) *Внатрешната структура на училиштето* (односно на образовната организација во поширока смисла на зборот) ја сочинуваат:

- училишната клима
- училишната култура
- инструкциската организација
- инструкциската пракса

За позитивно влијание на внатрешната струкура врз развојот и успешноста на училиштето, односно образовната организација, во поширока смисла на зборот, исклучително се значајни неколку активности и тоа:

- развивањето на темелна и исправна инструкциска програма;
- изградбата на позитивна инструкциска клима и
- создавање на функционална школска/студиска/образовна култура.

Развивањето на темелна и исправна инструкциска програма приоритетно треба да ги содржи следните активности: утврдување на задачите за учење/студирање; нагласување (истакнување) на успехот, потоа, често вреднување (проверки, оценување) на учениците/студентите и утврдувањето на специфични цели за училиштето/факултетот, за учениците/студентите и за (рако)водителот (директорот, управникот).

Истакнување и негување на мислата „Сите деца/студенти можат да учат", треба да биде поаѓалиште за изградбата на позитивна инструкциска клима. Таа може да се прошири на сите вработени, дека сите тие можат и треба да учат (за лично добро, за доброто на најблиските и за доброто/ефикасноста, успешноста/на организацијата).

Многу значаен елемент во создавањето на позитивната инструкциска клима е воспоставувањето на добар школски/образовен наградувачки систем. Исто така се значајни и обезбедувањето на една сигурна, уредна атмосфера за работа.

Посебно значајно е вклучувањето на родителите во работата на училиштето/факултетот, односно образовната организација.

Развивањето на позитивни ставови кај вработените (колегијалност, искреност, доверба, вистинска поддршка, почитување, признанија, грижа, заеднички прослави и хумор) и постојано негување на истите се посебно значајни за поголема ефикасност во работата на учили-

штето/факултетот, односно високо образовната организација.

Развивање на посебен систем на одлучување во кој јасно ќе бидат дефинирани задачите, целите, обврските на секој, како и одговорностите, ќе треба исто така да помогне во изградбата на посоодветна инструкциска програма.

Како посебно значајна активност за изградбата на ефикасно училиште/факултет, односно образовна организација, е создавањето на функционална (ефикасна) школска култура во чија основа треба да бидат: експериментирањето, високите барања (очекувања, норми) кон учениците/студентите и вработените, како и континуираното збогатување на основните знаења.

М-р Сузана МИОВСКА

НЕКОИ АСПЕКТИ НА ДЕМОКРАТИЗАЦИЈАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ВОСПИТУВАЊЕТО

Демократизацијата на образованието и воспитувањето секогаш станува особено актуелна во време на крупни општествени промени. Тоа е и разбирливо ако се има предвид дека остварувањето на подемократски форми на општествено живеење нужно значи и создавање услови за постепено укинување на хиерархичноста и авторитарноста во образованието (8,9) и остварување на што поголема демократичност на одделните аспекти на демократизацијата на образованието, сфатена како процес.

За овој проблем многу се пишува и зборува уште од 60-тите години на овој век. Различни автори разгледуваат различни аспекти на демократизацијата, давајќи му на самиот поим различна содржина и терминолошка определба. Генерално гледано, и во една историска димензија, демократизацијата на образованието може да се разгледува од два аспекта. Во своите почетоци таа се сфаќа и остварува како демократизација на правото на образование, достапност на образованието на сите, без разлика на полот, јазикот, верата, класната и расната припадност. Овој надворешен или квантитативен аспект на демократизацијата на образованието, сфатен, пред сè, како школување, подразбира донесување нормативно-правни акти за остварување на правото на образование како едно од основните човекови права, создавање на институционални можности за што поголем опфат и за хоризонтална и вертикална подвижност низ образовниот систем, зголемување на бројот на учениците на сите степени на образование, продолжување на школувањето, зголемување на образовното ниво на вработените. Ваквото сфаќање на демократизацијата е во тесна врска со степенот на општествената и образовната развиеност и ги дава нормативно-правните и институционалните основи за премин и решавање на посуптилни аспекти на демократизацијата, на т.н. внатрешен или педагошки аспект. Тој се однесува, пред сè, на релацијата слобода-авторитет, која во основа ги одразува содржините и начините на комуникација меѓу учениците и нас-

тавникот во училиштето, проблемите на учениковиот развој и индивидуалитет, профилот и неопходните квалитети на наставникот, односно формите, методите и организацијата на наставниот и образовниот процес во целина.

Големиот чешки педагог Јан Амос Коменски уште пред повеќе од три века, согледувајќи ја улогата и значењето на училиштето, истакнува: „Најдобар начин да се измени редот на нештата во светот е да се започне со реформирање на училиштата, зашто училиштата се работилници на светлината, а токму светлината и мракот се првичната причина за редот и хаосот во светот".

На почетокот на овој век, еден друг голем педагог и филозоф, американецот Џон Дјуи, воден токму од идеата да се подобри редот на нештата во светот, се зафаќа да ја реформира „старата" школа на пасивност, на еднообразност на програмите и методите, изведувајќи, како што самиот вели во „Школа и општество"(4,18), револуција слична на онаа на Коперник, со тоа што детето станува сонце околу кое се вртат воспитните средства, содржината и методите на воспитно-образовната работа.

Дјуи основата на демократизацијата на образованието ја гледа во тоа секој да се развива според своите природни способности. Тоа не е нова идеја во историјата на педагогијата. Уште Платон истакнува дека поединецот е среќен, а општеството е добро организирано ако секој се занимава со она за што е надарен од природата, а основната задача на образованието е да ја открие таа надареност и да го оспособи оној кој неа ја поседува со неа успешно да се служи. Во епохата на просветителството, Русо, со својата теорија на слободно и природно воспитување, укажува на потребата од слободен развиток на индивидуата во сета нејзина разновидност, а воспитувањето, создава услови во кои без пречки ќе се развиваат особините и квалитетите што детето ги носи во себе. Во своите размислувања за демократското сфаќање во областа на воспитувањето, Дјуи се надоврзува на овие идеи на Платон и Русо, истакнувајќи дека воспитувањето треба да претставува ослободување на способностите на единката. Притоа, за да може доследно да се примени демократското мерило во воспитувањето, битно е да се има предвид дека единката е во постојан развиток и дека тој развиток е насочен кон општествени цели. Бидејќи животот значи развивање, вели Дјуи, воспитувањето е исто што и развиток, а вредноста на училишното воспитување зависи од тоа во која мекра ќе создава желба за непрестан

развиток и ќе дава средства за негово остварување. Од друга страна, пак, демократијата, според Дјуи, е повеќе од форма на владеење, таа е, пред сè, форма на заеднички живот, заедничка размена на искуство: „Да се прошири бројот на лицата во просторот кои ги делат интересите на тој начин што секој својата работа мора да ја усклaдува со работата на другите и да суди за туѓата дејност, за да ја одреди смислата и правецот на сопственото делување, значи исто како и да се срушат оние препреки меѓу класите, расите и националните теории кои на луѓето им пречеле да ја увидат целосната важност на сопствената дејност“ (3,87). И, како што општеството го сочинуваат луѓе кои работат во заеднички дух и на остварување на заеднички цели, така и училиштето може да се организира како природна општествена заедница само ако во него постои заедничка и продуктивна активност. Всушност, настојувањата на Дјуи се во правец на тоа училиштето да стане вистинска форма на активен заеднички живот наместо одвоено место каде што се учат лекции. Оттука произлегуваат и барањата што му се нииминовност на „новото училиште“:

- активна улога на ученикот, кој ја остварува преку непосредно искуство со експериментирање, истражување и личен ангажман во стекнувањето на знаења;

- почитување на индивидуалните способности и интереси на ученикот и примена на такви методи на настава и учење кои тоа го овозможуваат;

- менување на улогата на наставникот во партнер во наставниот процес;

- создавање на атмосфера на соработка, меѓусебно помагање и дружење, а тоа е можно само во услови на активна работа, бидејќи „самото апсорбирање на факти е ексклузивно индивидуална работа што сама по себе тежнее да премине во себичност“(4,8);

- менување на сфаќањата за училишната дисциплина, односно градење на таква дисциплина која има за цел развиток на општествена соработка и заеднички живот;

- поврзување на училиштето со животот и организирање на училишниот живот врз општествена основа.

Овие размислувања на Дјуи се изречени на почетокот на овој век и тие ќе извршат големо влијание врз педагошката теорија и практика во првите децении на XX век. Од денешната гледна точка, можеби најголема вредност има неговото сфаќање и толкување на **слободата** како гаранција на вистината (6,46) и **индивидуалитетот** како единственост или

барем дистинктивност на одреден квалитет (5,219). Тоа се два клучни термина во разбирањето на современото живеење и случување и заеднички именител на настојувањата за натамошна демократизација на образованието и воспитувањето во училишниот систем. Во услови на промени и залагања за плурализам и демократија, и воспоставувањето и образованието нужно мораат да одговорат на барањето за прилагодување, иницијативност, отвореност, активност: „Едно подвижно општество кое е полно со канали за пренесување на промената што се случува насекаде во него, мора да се погрижи неговите членови да добијат воспитување што ја поттикнува личната иницијатива и прилагодливоста. Во спротивно, тие ќе бидат совладани од промените во кои ќе се најдат и чие значење или поврзаност нема да ги сфатат“ (3,88).

Во последните неколку години во Република Македонија се спроведуваат повеќе реформски зафати на училишниот систем кои ги пренесуваат, пред сè, американските и англиските искуства, базирани токму врз традицијата од почетокот на овој век. Заедничко за сите нив е што го прифаќаат гледиштето дека учењето е метакогнитивен процес, што значи дека детето треба да биде свесно не само за материјата што ја учи, туку и за самиот процес на учење и мислење. Стекнувањето знаења и вештини е значајно, но не и доволно: „Напредокот во проучувањето на човековиот развиток започнува да ни дава нова и посигурна основа врз која може да се изгради поцелосна теорија за поучувањето и учењето... детето е активно суштество; знаењето се создава, не е тука, „на дофат“, нашето знаење за светот и за нас се создава и преговара со другите, како со современиците, така и со оние што одамна ги нема“ (1,65). Оттука, главната задача на училиштето е учениците да научат како да учат, да се оспособат самостојно да се здобиваат со нови информации, да ги разгледуваат од различни перспективи и во нивното спротивставување да оформат сопствено мислење во однос на нивната веродостојност и вредност. Тоа се способности кои обезбедуваат најдобра подготовка за демократскиот живот во 21. век.

Користена литература:

1. Bruner J., The Culture of Education, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1996.
2. Cremin A. L., The transformation of the school, Vintage Books, New York, 1964.
3. Dewey J., Democracy and education, The Free Press, New York, 1996.

4. Dewey J., Skola i drustvo, Nova Gradiska, 1935.
5. Eames S. M., Pragmatic Naturalism, Southern Illinois University Press, 1977.
6. Rorty R., Obrazovanje bez dogme, Pregled br. 251, 1990, str.44-48.
7. Tomlinson S., Edward Lee Thorndike and John Dewey on the Science of Education, Oxford Review of Education, Vol.23, No.3, September 1997, str.365-385.
8. Šoos E., Demokratizacija obrazovanja, Skolske novine, Zagreb, 1987.

Д-р Мариа ДОНЕВСКА

ОГРАНИЧУВАЊАТА И ПЕРСПЕКТИВИТЕ ВО ПРИМЕНАТА НА МОДЕЛОТ НА ЕДНАКВОСТ НА ШАНСИТЕ ВО ОБРАЗОВНАТА ПОЛИТИКА

Моделот на еднаквост на шансите е современ модел или, подобро речено, стратегија на социјалната политика која се однесува на сите домени кои ја сочинуваат, значи: социјалната заштита, здравството, вработувањето, станбената политика, политиката на консумирањето и образованието.

Моделот на еднаквост на шансите се јавува наспроти други модели на социјалната политика што се присутни и во теоретските размислувања и во практичната примена во целиот свет.

Применувајќи го моделот на држава која се грижи за своите граѓани (**welfere state** или т.н. социјалистички експерименти во земји од источниот блок во Европа), социјалистичките и капиталистичките држави функционирале негде до половина на 70-те години. После 1975 година, како резултат на мошне видливи кризни ситуации, се појави неолибералистичката опција. Концепцијата означува критички осврт на заштитничката држава а посебно кон три основни сегменти што ја сочинуваат: потполно вработување, сеопфатен систем на социјални служби и социјална помош за сите ризични групи. Како основна теза во изнесуваните аргументи против заштитничката држава била парадигмата дека таа е кочница во стопанскиот развој. Во неолибералистичката концепција наместо вработување на сите-се предлагаат пазарни механизми, наместо универзалните социјални служби-селективни служби според критериумот на потребите и наместо потполна грижа за сите социјални случаи - воведување во продуктивна работа.

Се разбира дека во многу држави најчесто се применуваат мешовити модели на социјалната политика. Моделот на еднаквост на шансите се однесува на:

- обезбедување на индивидуата еден разумен доход со кој ќе може да си ги задоволи своите потреби и потребите на семејството,

- осмислување на задоволувањето на специфичните потреби на

индивидуите или групите, односно нивно дефинирање на основни и секундарни, согласно со приоритетите.

Условите што мора да ги исполни државата за да заживее моделот на еднаквост на шансите се следниве:

- флексибилен и ефикасен државен апарат;
- развиен даночен систем;
- функционирање на пазарно стопанство.

Речиси сите заложби на социјалната политика делумно применувани и во нашата држава, своите корени ги имаат во образовната политика. Не би сакала посебно да ги елаборирам социолошките аспекти на еднаквоста на образовните шанси, бидејќи за тоа постои богата социолошка литература која на нашите простори успешно ја анализира П. Георгиевски во својата книга „Социологија на образованието" (1994), иако целосното напуштање на социолошките анализи не е можно. Повеќе ќе го насочам вниманието врз концепциите кои произлегуваат од социјалната политика.

1. Социјалната политика и образовната политика

А. Образованието влегува во потребите на повисоко ниво на задоволување, сепак постигнувањето на овие потреби лежи во сферата на социјална политика.

Задоволувањето на еднаков старт на сите, на целата млада генерација е еден од главните принципи на образовната политика. Во многу земји а и во нашата, реализацијата на овој принцип се постигнува преку социјалната помош за младите: стипендии, интернати, кредити, сместување во студентски домови, користење на мензи а исто така купување на прибор и учебници. Развиена е, иако во мала мера, здраствената помош на децата, младите и студентите а преку лето се организираат и различни форми на кампување (во овие активности се вклучуваат социјалните служби, невладините и хуманитарните организации). Сите тие акции се посебно насочени кон младите од претшколска и школска возраст, бидејќи, согласно со уставот, основното образование е обврзно.

Одредени активности кои имаат социјален карактер со однесуваат на средношколската и студентската младина (намалување на автобускиот и железничкиот превоз) а исто така и за луѓе во зрела и попродуктивна доба (овде посебно треба да се нагласи потребата од преквалификација и доквалификација на одредени луѓе, што се јавува како

неопходна активност во услови на пазарна економија).

Во Република Македонија со создавање еднакви шанси за сите деца во задолжителното осумгодишно образование, постојат шансите за образование по основно училиште, рамноправност во образовниот систем без оглед на националноста, полот, социјалното потекло и верската припадност.

Еднаквостта на шансите за целото население се постигнува преку воведување на јазиците на националностите (патем речено според нас најсоодветни би биле училиштата каде што се изведува настава на два или повеќе етнички јазици, бидејќи тоа е еден од најдобрите начини за соработка, наспроти етничките линии на поделба во практични социјални развојни ориентации).

Бесплатното основно образование е еден од најголемите придобивки, кои до крај не се контролирани. Од податоците на центрите за социјална работа знаеме дека голем дел на деца, посебно од ромската популација, не е опфатен со наставата. На тој план треба да се работи повеќе, посебно со родителите, со цел да се зголеми нивната одговорност и нивото на образование. Интересни согледувања кои се однесуваат на овој проблем има хуманитарната организација Каритас (германска и македонска филијала) во скопска населба Шуто Оризари - Скопје и скопскиот Центар за социјална работа.

Правото за запишување во средно училиште во нашата држава посебно го искористуваат младите од урбаните средини, така што над 80% од учениците имаат можност да се запишат во некое средно училиште (патем речено најразвиените земји во светот, Државата Калифорнија во САД и Јапонија - образуваат најголем процент средношколци и најголем дел од нив се запишуваат на студии (**Niezgoda M**,1993,40)).

Средното институционално образование се остварува освен во државни и во приватни училишта. Наставата е на македонски јазик но и на јазиците на националностите а според законот од 1995 година и на некој од светските јазици. Околу 27% од генерациите во средното образование се запишуваат на стуции, но годишно во предвидениот рок студиите ги завршува од 8-10% студенти. (СГЗ, 1995).

Б. Освен тоа треба да се нагласи односот помеѓу соодветното ниво на образование во секоја земја и таканаречениот „економскиот ефект во стопанството“, поврзаноста помеѓу студирањето и поинтези-

вното и почесто учество во културниот живот, повисокото ниво на здравствена и ментална хигиена итн. Во нашата земја од согледувањата на некои подрачја и општествени структури дознаваме дека постои голем разчекор: од успешното студирање во средните училишта во странство, благодарејќи на економската моќ на родителите, по многу нискиот процент на завршено средно образование кај ромската популација и младите од село.

Во контекст на тоа многу актуелно звучи тезата на американскиот социолог **H. O Dahlke** кој ,во својата книга од 1958 година, пишува: - „еднакви шанси за сите а истовремено специјални шанси за привилегираните - тоа нешто спротиставено со идејата за демократизација" (Ковалски С. 1984. с. 404).

В. Образованието и воспитанието имаат исто така значајни политички димензии. Се работи за формирање на одредена свест и зацврстување на една политика, креирана во одредена земја. Тој фактор има големо значење за земјите во развој и во транзиционите промени (Геровска М. 1996). Образованието и равојот на образовниот систем на посебен начин се поврзани со процесите на структуралната трансформација. Тој систем може да биде фактор кој влијае врз промената на постоечката социјална структура или нејзина стабилизација. Се разбира дека не зависи тоа од самата образовна политика, но во секое општество секогаш функционира одредена едукативна идеологија (**Niezgoda M**. 1993,124). Исто така, секој образовен систем може да биде насочен кон воведување на одредени селекции: привилеги за етнички групи, привилеги за жени, жители од села итн. Идеологијата за еднаквост на шансите може да се остварува преку нивелаирањето на постоечките разлики.

2. Еднаквосӣ на образовниӣе шанси

Во образовната политика моделот на еднаквост на шансите означува еднаков пристап и можност во образованието. Селективните фактори кои влијаат врз постигнување на еднаквост на шансите може да се поделат на **субјективни**: (мрзливост, неспособност, карактерни мани - иако симптомите се последици од сложени семејни односи или услови а исто така и грешки во воспитната и дидактичката работа во самото училиште) и **објективни**. Нив ги сочинуваат:

- ниската материјална основа;

- ограничените инвестиции;

- зголемената невработеност во пасивните краишта која ја смалува мотивираноста на младите за вклучување во средното образование;

- претпријатијата и други стопански објекти покажуваат мал интерес за дообразба на своите вработени, дооформување, преквалификација;

- педагошките иновации бавно се пробиваат во образовниот процес.

- постои отежната набавка на странска литература (иако на овој план забележуваме подобрување).

За демократизација на образованието се залагаат сите цивилизирани земји, без оглед на општественото уредување. Сепак, мораме да признаеме дека најчесто наместо моделот на еднаквост на шансите го применуваме мешовитиот модел, бидејќи идејата на еднакви шанси во образованието е тешко остварлива во земји кои со своето уредување наликуваат на капиталистичко општество. Поради тоа, во нашите услови, наведениот модел ќе се реализира со одредени потешкотии.

Еднаквоста на шансите и пронагласената улога на образованието во денешен свет е поврзана со тезата за т.н. неограничени можности на образование на единката. Сепак, тие согледувања се доста дискутабилни. Актуелно младиот човек од 10 до 20 и повеќе години од својот живот го поминува во училиште - што од една страна води кон ограничување на неговиот социјален развој и социјалната зрелост (истражувања на Б. Заззо според **Zebrowska M.** 1975) а од друга страна таканаречениот скриен курикулум под чие разновидно влијание истиот останува долги години, прави хаос во неговиот вредносен систем, целокупната социјализација и ставови.

3. Главни бариери во постигнувањето на еднаквост на шансите

Една од битните функции на социјалната политика и социјална работа е превентивната функција. Според досегашните сознанија и дијагностички оценки може да се оцени дека нееднаквоста на шансите во нашата земја, независно од етничките поделби и други пречки е создадена од:

А - нерамномерниот биопсихосоцијален развој на децата од сите етнички групи, кој посебно е потенциран кај ромската популација.

Б - неразвиеноста на мрежата на соодветни културно-образовни, воспитни и социјални институции.

А. Од различни категории деца и младинци кои претставуваат предмет на социјални интервенции, маргинално се забележуваат и третираат тие кои живеат во лоши материјални услови (освен ако во семејството не се појави некој алармантен проблем, како што е, на пример, малолетничка деликвенција или болести на зависности).

Во меѓувреме бројот на семејствата со намален животен стандард рапидно се зголемува, што директно влијае во, негативна смисла, врз целокупната состојба на децата, членовите на тие семејства. Појава на депривација на правилниот биопсихосоцијален развој на децата не е посматрана со доволно внимание. Општествената негрижа за се повеќе воочливиот проблем на загрозување на развојот на децата од материјално загрозени семејства прави целокупниот проблем да е разрешуван во самото семејство и, многу често, ситуацијата зависи од неговата снаодливост. И во подобро ситуираните семејства секојдневно се намалуваваат трошоците предвидени за задоволување на културните, образовните, спортските, хигиенските и други потреби. Во одредени слоеви на општеството економската немоќ ги ограничува аспирациите, влијае врз депривацијата на постојните вредности. Сите социопсихолошки истражувања укажуваат дека негативната материјално-економска положба на семејство е почва на која се размножуваат сите лоши и комплицирани појави. Доаѓа до ескалација на социјалните проблеми што го зафаќаат едно семејство: од нарушени односи, преку неурози на родителите, нарушена здравствена состојба, до алкохолизмот на родителите итн. Како последица на сето тоа е негативната социјализација на децата.

Истражувањата што се однесуваат на проблематиката на злоупотребуваните и занемарените деца укажуваат дека голем број деца (тесно малтретирани, психички понижувани, застрашувани, изолирани, погрешно социјализирани) потекнуваат токму од семејства кои живеат во лоши материјални услови (Ајдуковиќ М., 1994).

Од истражувањата спроведени во Кавадарци (Бопкова В. 1993) и скопската општина Ново Лисиче (Доневска М. Апостолова Т. 1996) врз 150 деца кои потекнуваат од семејства кои живеат во лоши материјални услови најзагрижувачка е состојбата што се однесува на поттикнувањето на развојот на децата од страна на нивните родители (се мисли на: создавање на услови за одмор, почитување на хигиенски норми и норми за

исхрана итн.) и развивањето на интелектуални и естетски вредности (поттикнување на аспирациите, развој на интересирањата, учество во културни манифестации, читеање и купување книги и весници).

Нивото на образование е еден од основните показатели на општествената мобилност. Нашите скромни истражувања и истражувањата во други постсоцијалистичките земји укажуваат дека непостои еднаквост на едукативните шанси. Посебно хендикипирани во однос на образовните можности се децата од работничките и земјоделските семејства, семејства со ниско образовно ниво и ниски професионални квалификации а, исто така, и на родители и семејства со голем број деца. Согласно со тезата презентирана од страна на M. Jarosz (1984) постои затворен круг на бедата и богатство. Децата на сиромашните стануваат сиромашни, децата на богати-богати. Децата од сиромашните семејства се генерално повеќе склони кон школски неуспеси, и се карактеризираат со лоша здравствена состојба. Со материјалните нееднаквости поврзан е и проблемот на образованието на децата и младината од различни средини. Се забележува дека примената на државните инструменти (како, на пример, во Унгарија, каде што била отворена школа за одлични ученици, но после неколку години се покажа дека во неа учат само деца од интелегентскиот слој) исто така битно ништо не менува. (M Jarosz, според Ferge Z, 1981). Во овој контекст тезата за еднаквост на шансите останува чиста илузија.

Б. Постои алармантна потреба од отворање на нов вид социјално-образовни институции, што би биле рамноправно сместени во целата држава. Пред се мислиме на:

- решавање на станбено - животните проблеми на децата и младината кои го завршуваат престојот во социјалните установи а кои немаат можност да се вратат во својата семејна и животна средина. Пред се, загрижувачка е состојбата на децата и младите од воспитно-поправителните домови и домовите за деца без родители и родителска грижа.
- изградба на центар за кризни состојби на деца; пред се се мисли на деца-скитници, деца бездомници и занемарени деца.
- младински спортски, културни центри во локалните заедници, но не само за деца кои можат да го наплатуваат учеството во овие активности,
- подобрување на условите на работење на селските училишта.

Крајни забелешки

Социјалната политика, во споредба со други области на општествениот живот, постојано се менува, зависна е од демографските состојби во земјата и процесите на глобализацијата присутни во целиот свет. Во тој контекст, моделот на еднаквост на шансите е повеќе цел на социјалната политика а не модел кој може да се применува. Сепак треба да се размислува за можности, во кои оваа цел или модел може да се реализира, пред се поради фактот дека македонското општество, главно под влијание на социјалистичкото уредување силно ги почитува егалитарните вредности а моделот на еднаквост на шансите претставува истовремено модел на социјалната држава за која се залагаме.

Литература:

1. Ajduković M., Pecnik H., (1994), Zlostavljanje i zanemarivanje djece u obitelji, *Revija za socijalnu politiku*, Zagreb, br 3.
2. Бобкова В., Дипломска работа, Институт за социјална работа и социјална политика, Филозофски факултет, Скопје, 1993.
3. Геровска М., Дипломска работа, Институт за социјална работа и социјална политика, Филозофски факултет, Скопје 1996.
4. Георгиевски П., Социологија на образованието, Скопје, 1994.
5. Доневска М., Атанасова Т., (1996) Мерење на загрозувањето на биопсихокултурниот развој на децата од семејства со низок материјален стандард, Просветно дело, бр. 4., Скопје.
6. Zebrowska M., (1975) Psychologia rozwojowa dzieci i mlodziezy, PWN, Warszawa.
7. Jarosz M., (1986), Nierownosci spoleczne, Ksiazka i Wiedza, Warszawa.
8. Kowalski S., (1984) Sociologia wychowania w zarysie, PWN, Warszawa.
9. Niezgoda M., (1993), Oswiata i procesy rozwoju spolecznego, przypadek polski, UJ, Krakow.
10. Статистички годишник на Р. Македонија (1995). Завод за статистика Скопје.

Д-р Наташа ГАЛЕВСКА

ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО МАКЕДОНИЈА ВО ПЕРИОДОТ НА ТРАНЗИЦИЈА

Периодот од 1991 до денес е период на интезивна научно-истражувачка работа во Македонија. Блокадата на информации во првите години, е компензирана со сè поразвиена размена на идеи, посети на странски експерти од обласа на образованието на нашата земја, како и учество на наши педагози на меѓународни научни собири во странство. Ориентираноста кон западните земји резултира со заеднички проекти на наши и странски експерти за образование, како што се проектите „Активна настава - итерактивно учење“, „Координирана наука“, „Диференцирана настава по физика“, проектот „Европска мрежа на училишта што го унапредуваат здравјето“, потоа проекти за вреднување на ефектите од примена на странски учебници во наставата во основното училиште во нашата земја, проектот „Обука за промени и водство во училиштата“, проектот „Чекор по чекор“, итн.

Методологијата што се користи за вреднување на ефектите од овие проекти би бил интересен предмет на анализа, но во оваа прилика ние ќе се задржиме само на методолошките карактеристики на индивидуалните педагошки истражувања направени во Македонија во периодот 1991-1997 година. Станува збор за повеќе емпириски истражувања на различни педагошки проблеми чии извештаи се публикувани во списанието „Просветно дело“.

Во најголем број случаи како носители на индивидуални истражувања, чии резултати се презентираат на страниците на ова списание, се јавуваат советници од Педагошкиот Завод на Македонија и педагози - практичари од училишта и предучилишни установи од Републикава. Покрај нив, со свои сознанија од научно-истражувачката работа се јавуваат и професори и асистенти од Филозофскиот факултет во Скопје и други научни работници.

Извршената анализа нè доведе до следниве сознанија за методолошките карактеристики на педагошките истражувања во изминатиот период:

- Општа констатација е дека во истражувањата доминираат проблеми од квантитативен карактер, односно многу почесто се испитуваат кванитативните во однос на квалитативните аспекти на педагошките појави. На пример, се испитува квантитетот (обемот) на стекнатите знаења на учениците, се проценува нивото на постигнување во одредена активност или се мерат ефектите на некоја иновација во воспитно-образовната практика. Карактеристично е што ефикасноста на педагошките иновации се проценува само од аспект на нивниот придонес во стекнувањето знаења, а не се испитува придонесот на таа иновација за квалитетот на наставата, за односите меѓу учениците и воопшто за севкупниот развој на личноста на ученикот.

- При дефинирањето на проблемите на истражување не се почитуваат во доволна мерка методолошките барања и принципи што резултира со недоволно прецизни формулации на целите и задачите на истражувањето.

- Во некои истражувања се направени методолошки и статистички грешки во однос на хипотезите. На пример, некаде воопшто не се формулирани хипотези иако тоа било потребно. Кај други истражувања хипотезите се формулирани но многу воопштено или претпоставуваат врски и односи кои се видливи, општо познати и за кои не е потребно посебно истражување (Просветно дело, Скопје, бр. 2/1991, стр. 45). Се сретнуваат и хипотези со сосем нејасна формулација во која не може да се претпостави што истражувачот претпоставува. (Просветно дело, Скопје, бр. 3/1994, стр. 93). Има и случаи да се докажуваат хипотези и да се зборува за статистички значајни разлики по слободна проценка, без примена на ниту една адекватна статистичка постапка (Просветно дело, Скопје, бр. 1/1994). Покрај тоа примероците на истражување се мали, нерепрезентативни, во најголем број случаи ограничени на една воспитно-образовна установа, а се донесуваат амбициозни и воопштени заклучоци.

- Согласно квантитативната природа на истражувачките проблеми, и техниките за нивно истражување се со квантитативен карактер. Најчесто користени истражувачки техники се тестирањето и анкетирањето. Од инструментите за истражување се користат неформални тестови на знаење и прашалници за испитување на ставови на испитаници кон одредена појава. Инструментите за истражување обично ги имаат изработено самите истражувачи и не се баждарени, или, барем, не се наведени податоци дека е извршена некаква стандардизација. Исклучок

се истражувањата на некои постдипломци или доктори на науки кои користат стандардизирани инструменти со проверени мерни карактеристики.

- Аматеризмот присутен во некои истражувања најмногу доаѓа до израз во обработката на податоците. Во најголем број случаи се користи дескриптивната статистика. Појавите се изразени со вообичаените показатели фрекфенција и процент. На второ место, според зачестеност на примена, се средните вредности (аритметичка средина, мод и медијана), понекогаш придружени и со мерките на дисперзија. Многу ретки се случаите на испитување на поврзаноста на варијаблите со помош на коефициентите на корелација, а не сретнавме ни еден случај на примена на мултиваријантна анализа. Избегнувањето на посложените нивоа на статистичка обработка на резултатите условува, и покрај вложениот труд на истражувачите, нивните истражувања да останат на ескромно ниво и без пошироко значење за педагошката наука. Без адекватни статистички постапки не може да се проучува воспитно-образовниот процес зашто тој е сложен, комплексен и условен од голем број меѓусебно преплетени фактори.

Квантитативните истражувања кај нас сè уште се занимаваат само со дескрипција на појавите, а не и со научна експликација и предикција, што укажува на недоволна развиеност на нивната методологија. За разлика од нас, квантитативната методологија во развиените земји одамна го достигна својот врв, па дури нејзината развиеност и доминантност доведе до несакани и спротивни резултати. Како реакција на претераната квантификација на педагошките истражувања и нивното сведување на математички пресметки и броеви во последниве децении сè попопуларни стануваат квалитативните методи за истражување на општествените и педагошките појави. Со нив науката се ослободува од крутоста и затвореноста во научните институции, а истражувачите стануваат блиски со своите испитаници, настојувајќи да го погледнат светот од нивна перспектива.

За жал, кај нас, квалитативната методологија заостанува уште повеќе во однос на квантитативната. Меѓу истражувањата од квалитативен карактер во најголем број се оние во кои се анализираат наставни програми со помош на техниката анализа на содржина. Направени се и неколку вредни квалитативни истражувања со примена на историскиот метод. Меѓутоа, нема случај на примена на современите квалитативни истражувачки техники. Етнографските, етнометодолошките и другите

теренски истражувања од квалитативен карактер, воопшто досега, не се применувани за проучување на педагошките појави.

Причините што го спречиле продирањето на светските трендови кај нас, веројатно, лежат во педагошката наука која долго време била свртена кон советската, но и во догматскиот марксизам со кој се форсирал колективитетот, просечноста, она што е општо и заедничко за сите. Во таквиот систем немало простор науката да се занимава со индивидуата, со она што е единствено, различно, што му е својствено на поединецот, а не на масата.

Токму затоа, денес, кога станува важна единката а не колективот, кога целта на воспитанието се свртува кон личноста, кон нејзините индивидуални потреби, станува неопходно да се развива идиографскиот пристап, што подразбира проучување на посебното, специфичното, индивидуалното, она што му е својствено на поединецот. Со помош на квалитативните истражувачки техники може да се откриваат и расветлат низа педагошки феномени кои досега не биле предмет на научното истражување кај нас. На пример, етнографски да се проучува наставата во различни региони на земјава, да се проучуваат разликите во наставните курикулуми во разни училиштата, да се запознаат мотивите и аспирациите за образовние кај учениците од различни националности, да се испита како влијае „скриениот", наспроти официјалниот курикулум во училиштата и низа други проблеми од сферата на воспитанието и образованието.

Квалитативните истражувања можат да се развиваат и во правец на микроетнографско проучување на наставата, како на пример, испитување на влијанието на етничките и социјалните фактори врз образованието на децата кои учат во исто одделение. Квалитативните техники, од типот на партиципативно набљудување, неформално интервју, или анализа на конверзација, се погодни за проучување на проблеми врзани за наставата и вонънаставните активности, како што се: моделите на комуникација и односите меѓу наставникот и учениците, механизмите на социјализација и адаптација кај учениците при преминот од еден степен на образование во друг, појавата и третманот на асоцијално или девијантно поведение кај учениците, користењето на слободното време, итн.

Покрај развивањето на квантитативната и квалитативната методологија идниот развој на научно-истражувачката работа во Македонија го гледаме и во правец на т.н. методолошка триангулација, што значи обединување и применување на двата методолошки пристапа

за истражување на исти педагошки феномени. На тој начин наместо парцијални сознанија ќе добиеме комплекси, целовити податоци за педагошките појави, што ќе овозможи, наместо парцијални и недоиспитани решенија за иновирање на системот на воспитание и образование, да се оди на поглобални и поефикасни иновациски модели.

Заради сите овие причини потребно е во високото образовние да се стави поголем акцент на оспособувањето на идните педагози и наставници за научно-истражувачка работа, а оние веќе дипломирани и вработени повремено да се надградуваат со нови сознанија од областа на методологијата на педагогијата и статистиката. Тоа, секако, подразбира потреба од соодветна литература од наши и светски методолози.

Методолошкото оспособување на педагозите е неопходен услов за правилно проектирање на емпириските истражување, што претставува единствен пат до оние значајни научни резултати врз основа на кои треба да се развива педагошката теорија и унапредува воспитно-образовната практика.

Д-р Маргита КОН-ПОПОВСКА

ТЕХНОЛОШКИ ПОДДРЖАНО УЧЕЊЕ

Вовед

Карактеристики на денешнината се брзите промени во сите области на животот и општеството. Се предвидува дека повеќето технологии, кои ќе се користат во текот на следните десетина години, допрва ќе треба да се развијат, додека со нив ќе треба да управува над 80% од сегашната работна сила. Оваа наметната потреба, усвојувањето на новите знаења да стане континуиран (доживотен) процес (lifelong learning, continuous learning), бара воведување на нови модели на образовни системи, како и нивна голема флексибилност, обезбедена со примена на технолошки поддржано учење (technology-supported learning), учење на далечина (distance learning), флексибилно учење (flexible learning).

Во трудот се опишани неколку модели на учење, во кои како доминантни се јавуваат следниве карактеристики: наставникот и ученикот не се присутни во иста просторија, учењето е системски поддржано со информатички технологии, значително се променети улогите, кои во образовниот процес ги имаат учителот и ученикот.

Едно од значајните истражувања за важноста на образованието на денешнината и предвидувањата за иднина е извештајот „Недостигот на вештини во Европа" на IRDAC (European Community's Industrial Research and Development Advisory Committee). Во него се вели дека тековниот бран на прифатениот брз технолошки развој е без преседан во историјата. Влијанието на технолошкиот напредок се чувствува во сите сфери на општеството, како и на структурата на вработувањето. Иако во 70-ите и 80-ите години се вложувани големи инвестиции во продукционите системи за воведувањето на информационите технологии, се оценува дека истовремено се постигнати маргинални, дури и негативни ефекти во продуктивноста. Една од хипотезите е дека истовремено со инвестирањето не е сфатено влијанието на новите технологии на глобалните промени во организацијата и начините на работењето ниту, пак, потребата од паралелно воведување на континуирано образование и обука за приспособу-

вање на вработените кон настанатите промени. Во 90-ите овој проблем во Западна Европа се решава со намалување на вработеноста, но и со решавање на пратечките проблеми, кои со тоа се наметнуваат.

Светот денес се соочува со технолошката револуција и промените што таа ги носи. Се смета дека општеството, базирано на индустријата и сервисите, преминува во мрежно општество (network society), кое се карактеризира со потполно нови работни категории, како и нови начини на живеење. Тие, меѓу другото, ќе ја променат улогата на образованието и обуката во општеството. Се предвидува дека повеќето технологии, кои ќе се користат во текот на следните десетина години, допрва ќе треба да се развијат, додека со нив околу 2000-тата година ќе треба да управува над 80% од сегашната работна сила. Ова наметнува потреба од глобални промени во образованието, кое освен за иницијално образование на млади, треба да биде насочено и кон средната и постарата генерација работници, со помалку квалификации, вработени и едуцирани пред настапот на наведените технолошки промени. Усвојувањето на новите знаења ќе треба да стане континуиран (доживотен) процес (lifelong learning, continuous learning), кој бара воведување на нови модели на образовни системи, како и нивна голема флексибилност, обезбедена со примена на технолошки поддржано учење (technology-supported learning), учење на далечина (distance learning), флексибилно учење (flexible learning) учење при работа, учење од дома (home learning).

Флексибилноста подразбира категории како, на пример, независност од далечината, временската независност, слободен избор на образовни содржини, избор на наставници, слободен пристап (не обусловен со претходното образование) до курсеви, степенот и опсегот на образование, различна големина на клас и слично.

Се проценува дека во идните десетина години високошколските установи во светот дури 4/5 од своите капацитети ќе ги користат за флексибилни форми на непрекинато образование, а само 1/4 за иницијалното образование.

Понатаму ќе се ограничиме на опишување на неколку модели на учење, кои сами за себе или комбинирани со класичните модели овозможуваат задоволување на наведените потреби. Моделите под еден назив ги нарекуваме технолошки поддржано учење (tecnology-supported learning), бидејќи користењето на информационо-комуникационите технологии е неопходен услов за нивно изведување.

Технолошки поддржано учење

Технолошки поддржаното учење го дефинираме како форма на учење, каде учителот и ученикот не се присутни во истиот простор или/и во истото време на одвивање на учењето и каде учењето е системски поддржано со комуникационо-информациони технологии. Концептот вклучува и промена на улогите на учителот и ученикот. Учителот најчесто веќе не го контролира процесот на учењето, туку претставува консултант достапен на барањата на ученикот (кога тој ќе чувствува потреба за тоа) и каде, пак, ученикот е одговорен за своето учење. Секако, образовните целини при тоа треба да имаат експлицитна педагошка структура и учењето треба да е потпомогнато со дијалогот помеѓу учителот и учникот или/и дијалогот помеѓу учениците. Моделите можат да се дефинираат и како проширување на класичната училница така што таа да дозволува опфаќање на географски распределен простор и/или различен период на време, да креира комуникација која овозможува дијалог помеѓу учителот и ученикот и помеѓу учениците.

Одделни модели можат да се дефинираат според следниве концепти:

- одвивање на учењето во исто време, на различни места;
- одвивање на учењето на исто место, но во различно време;
- одвивање на учењето на различни места и во различно време;
- одвивање на учењето на исто место и во исто време, но на различни начини, според индивидуалните потреби на ученикот.

Поддршката на учењето при тоа е:

- **класична**: пишан материјал, печатен материјал, табла и креда, фотокопир, проектор со фолии, радио, телевизија, телефон, телефакс, аудио касета, видео касета;
- **современа**: информатички технологии, кои поддржуваат линеарни и интерактивни компјутерски образовни програми (компакт диск, видеодиск, мултимедијални CD-формати, хипер-текст формати), електронска пошта и поштенски листи, компјутерски конференции, електронски огласни табли, видео-конференции, виртуелни библиотеки, електронски изданија на списанија, виртуална реалност и сл.

Во однос на временската и комуникационата флексибилност некои од наведените технологии, класични и современи, можат да се класифицираат на следниов начин:

комуникациона флексибилност	временска флексибилност	
	добра	лоша
добра	телефакс електронска пошта, компјутерска конференција интерактивни мултимедијални CD	телефон видео-конференција видео-телефон
лоша	книги печатени материјали видео и аудио касети	радио, телевизија, теле-текст еднонасочен пренос на слики

Модели на технолошки поддржано учење

Според наведените концепти дефинирани се три основни модели на технолошки поддржано учење: модел независен од времето, модел на симултано распределено учење и модел на независно учење. При описот на одделните модели опфатени се следниве елементи:

- опис на моделот, флексибилност, време, оддаленост, пристап, почеток на учење, големина на клас;
- целни групи на ученици;
- технологија, сегашна, очекувана;
- педагошки предности/недостатоци, улога на учениците, улога на учителот.

Модел на учење независен од времето (time-independent learning model)

Моделот претставува комбинација на класична училница со флексибилни елементи на дописно учење, наречен уште и виртуелна училница (virtual classroom). Дописно учење (mail distributed learning, corre-spondence learning) е многу стар модел на учење, кој во 80-ите години

станува основа за организација на универзитети и други образовни установи, кои практикуваат учење на далечина.

Ученикот учи дома, на работно место или во организирана училница, од каде има континуиран дијалог со учителот или/и со другите ученици на „училницата“. Учителот и учениците се среќаваат на определен број заеднички класични предавања-семинари. Тие, пред сѐ, служат за меѓусебна социјализација, пренесување делови од курсот непогодни за совладување поинаку, за одржување на мобилноста на учениците, како и за евентуелни корекции на курсот. Карактеристики на моделот се: флексибилност за изборот на времето на учење, делумна независност од далечината, освен присуство за семинарите. Моделот не е флексибилен во поглед на времето на отпочнување, можноста за индивидуален пристап и има ограничена големина на студиската група.

Целни групи на ученици се сите оние, кои освен учењето имаат и други задолженија, работа, семејство, или живеалиште подалеку од образовните институции, кои ги задоволуваат нивните барања, имаат потреба од дополнување на образованието и сл.

Типично класичната технолошка поддршка на моделот опфаќа телефон - телефакс, радио, телевизија, видео и аудио рекордер и плејер. Современата опрема поддржува електронска пошта или листа, модерирана компјутерска-конференција. Последниве две овозможуваат работење на ученици во иста „електронска просторија“ или популарно „електронска соба“, по можност збогатена со интерактивни компјутерско водени образовни програми. Поддршка на учењето се електронски складишта со прашања/одговори создадени во текот на курсот. Потребна опрема е персонален сметач на ученикот поврзан со модемска врска преку телефон со сметачот на учителот (институцијата) и со учениците. Тоа претпоставува постоење на компјутерско-комуникациона мрежа, во која ученикот, ако не се наоѓа физички во училницата, пристапува и плаќа врска само до најблиската образовна институција, која е поврзана во соодветна образовна комуникациона мрежа.

Во иднина (околу 2000-тата година) се очекува: секојдневно користење на мултимедијални компјутери во домовите; изборот на мрежна комуникација - говорна или пишана; образовни мрежи од кои ќе се црпат електронски мултимедијални податоци, кои во голема мерка ќе ги заменат класичните книги; интернационализација (глобализација) на курсевите; голем број на приватни продукции, кои преку мрежа, по порачка, ќе обезбедуваат курс за скоро секое подрачје.

Во споредба со класичната училница, во виртуелната училница доминира пишан материјал во однос на говорен (до евентуелен период кога зголемените можности на компјутерите ќе овозможат едноставна трансформација на пишан збор во говор и обратно). Зголемени се барањата за планирањето, педагошкиот квалитет на материјалот и квалитетот на учителот. Тој учебните материјали треба да ги подготвува и тестира однапред. Зголемен е бројот на прашањата од учениците, на кои се очекува брз и прецизен одговор. Голем дел од времето учителот го посветува на комуникацијата со учениците, припрема на материјали за компјутерски конференции и припрема на класични семинари. Работата на учителот притоа е јавна. Од другата страна зголемени се барањата за самодисциплината на ученикот, мотивацијата за учењето и способноста за независно работење.

Модел на симултано распределено учење (simultaneusly-distributed model)

Моделот е од понов датум и претставува класична училница распределена во просторот (distributed classroom). Учителот предава во училница или во студио, поврзано со една или повеќе други училници со слушатели, со различни географски положби. Реализацијата е овозможена со симултана аудио/визуелна комуникација и размена на податоци. Моделот на учењето е најблизок до класичниот при што улогите на учителот и ученикот, како и одвивањето на курсот, не се битно изменети. Моделот овозможува надминување на далечини, но бара прецизна координација на времето на одвивањето на курсот и не дозволува индивидуална програма за учениците.

Поради потребата од водење на симултана комуникација, моделот е погоден за помали групи слушатели, со две до неколку распределени училници. Применлив е како за целосни студии, така и за одделни курсеви на средното и високото образование. Дава поголеми можности за избор на содржини, како и избор на специфични содржини кои инаку, поради недостигот на учители/ ученици, не би биле понудени. Погоден е за учење на содржини каде е важно да се види објектот на учењето, како, на пример, за обучување и тренинг во индустријата (во големи просторно распределени организации), експерименталините науки и сл. Моделот е значаен за образование и тренинг при истражување, при што овозможува потесна специјализација на образовни институции во една

земја или пошироко.

Типичната опрема опфаќа видео конференциска опрема (камера, микрофон, звучници, мултимедиски компјутер со проектирачка опрема), видео-телефонија, кабловско или сателитско поврзување како и големи мрежни брзини, кои овозможуваат пренос на реална слика и звук. Се одвива типично во специјална училница или студио на институции поврзани во единствена образовна мрежа. Опремата е во моментов сè уште многу скапа. Се смета дека ќе биде во помасовна употреба околу 2000-тата година, кога ќе биде овозможен платен пристап до вакви тренинг симулатори, опремени со мултимедија и огромни библиотеки со интерактивни образовни содржини и лекции.

Денешните мрежи во светот и Европа веќе овозможуваат пренос на видео конференции. Во Европа конзорциум од 10 земји, помеѓу кои и Словенија, гради брзи 34 Mbit/sec компјутерски мрежи, а во план се 155-622 Mbit/sec мрежи. За споредба, САД и Канада планираат 2 Gbit/sec мрежи, додека денес врската на Македонија со светот за високо-образовни и истражувачки институции е 64 Kbit/sec. Сепак овие брзини, во блиска иднина, не може да се очекува масовно да се користат и во домовите. Важна компонента на моделот ќе бидат и симулациони технологии, како, на пример, таканаречена виртуална реалност (virtual reality), со кои ќе се презентираат процеси најчесто невозможни да се снимаат или следат во реалноста. За подготовка на вакви материјали потребни се екипи стручњаци и специјализирана скапа опрема.

Моделот на учење бара поголеми способности на учителот за медискиот настап пред камерите и интерактивната комуникација со дистрибуираниот аудиториум.

Модел на независно учење (Independent study model)

Независно учење претставува модел во кој ученикот главно работи сам, независно од другите ученици, дома или во компјутерската лабораторија на институцијата, по потреба потпомогнат од консултант во училиштето. Ученикот работи со грижливо планиран образовен материјал, организиран во низа модули, но препуштен на себеси. Значи, во материјал, треба да најде одговори на сите свои прашања. Подготовката на образовниот материјалот поради тоа е долготраен процес, кој бара евалуација како од екипи стручњаци, така и проверка низ типични пилот проекти. Времето, должината и обемот на образованието е инди-

видуално. Теоретски моделот може да оперира со неограничена квота на ученици. Независните образовни материјали, типични за овој модел, се погодни како комплементарно дополнение на класичниот модел на учење, за млада и постара генерација ученици, за помош на послаби ученици, а со посебни технички помагала и за луѓе со оштетен вид, слух или говор.

Целните групи на ученици се слични како во моделот на учење независен од времето. Значи, пред сѐ, оние, кои имаат потреба од флексибилност во однос на обемот на образованието, времето и местото на учењето.

Потребната опрема е мултимедијален PC по можност поврзан во Интернет или со серверот на образовната институција. Типични работни материјали се, освен класични печатени, аудио-видео ленти и мултимедијални CD или мултимедијални содржини поставени на WEB сервери. Последниве два овозможуваат интерактивна комуникација низ графички посредник, слободно „движење низ лекциите“, кои содржат текст, слика, видео и аудио секвенца, секвенца на виртуелна реалност. Одговорање на прашањата е низ чукање на слободен текст, а во иднина и говор, препознавање на пишан текст или скица. Значи не само одговори да/не или избор од повеќе понуди. Материјалите овозможуваат прилагодување на нивото на потребите на ученикот. Во некои области вакви материјали можат потполно да заменат печатени материјали. Карактеристично е енормното количество на информации сместено на единствен CD (на пример 40-томна енциклопедија), како и комбинирано пребарување низ слободниот текст, кое овозможува брз пристап до саканата содржина.

Класичната улогата на учителот постепено се трансформира во улога на консултант. Всушност улогата на учителот се диференцира. Тој станува или консултант во учењето и имплементацијата или/и експерт, кој го конципира курсот и ги креира образовните содржини. Големи се барањата за автономност и самодоверба на ученикот, негова способност за самостојно организирање на учењето и самодисциплина.

Заеднички карактеристики

Технолошки поддржаното учење може да претставува општ модел за структурирање на целокупното образование или да го поддржува традиционалното образование (technology into mainstream edu-

cation) со селектирана поддршка на одделни модули, предмети (курсеви, семинари) или делови од предмети во основното и средното образование, образованието при работа, високото образование и други видови образование.

Конкретниот модел на учење може да се базира на комбинации на елементи од опишаните модели, како и на класичните форми на учење.

Користењето на определена технологија зависи од расположивоста на технологијата кај корисниците или од нивната спремност да ја набават. Сепак, опстанокот и економичноста на некоја од технологиите, што ќе се користи пошироко во образованието, ќе зависи, пред сè, од нејзиниот успех на поширокиот пазар и степенот на компатибилноста и стандардизацијата.

Моделите на технолошки поддржано учење се погодни за интернационализација на образовните системи, односно обезбедуваат можност за билатерална или/и мултирателарна кооперација во образованието. Ова е особено погодно за мали земји за задоволување на потребите од учење на високо-специјализирани содржини, за кои немаат сопствени ресурси, или можност за изработка на образовни материјали, кои поради ограничена побарувачка би биле енормно скапи.

Во светот постои тренд на групирање на институции, комбинирање на модалитети на учење (понуда на класично учење и технолошки поддржано учење) multiversities, формирање и обединување на институции за произвотство на учебни материјали, нивна дистрибуција, менаџмент, реклама и сл. Така, од 1987 година, во Европа постои The European Association of Distance teaching Universities (EADTU) со преку 17 институции за учење на далечина во 15-ина земји, а од 1989 година The European Open University Network (EOUN), транснационална мрежа, која поддржува пет големи отворени универзитети и повеќе од 150 конвенционални универзитети.

Моделите поддржуваат тенденција на напуштање на традицијата (особено во високото образование) учителот да подготвува или бира сопствен образовен материјал (учебници, скрипти, вежби, лабораториски вежби, белешки, усни предавања и сл.). Подготовка на образовните материјали се повеќе се врши од специјализирани установи со вработени екипи експерти од различни специјалности: експерт во областа на курсот - учителот, дизајнер на презентацијата, експерт за техничката подготовка на материјалот зависна од медиумот - WWW документ, CD, видео,

аудио, филм итн., компјутерски експерт, експерт за менаџмент, маркетинг, педагог, методичар итн.

Во трудот не е направена споредбена анализа за економичноста на одделни модели и класичното образование, иако е тоа една од поважните компоненти за евалуација на моделите

Заклучок

Развиениот свет се соочува со технолошката револуција. Една од клучните алки за хармонизиран премин во информациско општество (Information Society) е дефинирање на стратегија за изградба на соодветен образовен систем, кој ќе ја олесни „транзицијата" и подеднакво ќе го поддржува иницијалното и непрекинатото образование. Моделите на технолошки поддржано учење, применети самостојно или во комбинација со класичните, овозможуваат неопходна прилагодливост на образовните системи кон промени кои брзиот развој ги наметнува.

Кај нас, веќе сега, се нуди учење на далечина за одделни програми на реномираните светски универзитети (на пример University of London), кои обезбедуваат меѓународно признати дипломи. Во блиска иднина, пак, и нашиот пазар ќе биде преплавен со „независни" високо квалитетни интернационални образовни „пакети", кои ќе можат да се купат по прифатлива цена дури во самопослуга, или да се нарачаат преку сервисите на Интернет.

Затоа, како отворени остануваат многу прашања, помеѓу кои ги издвојуваме:

- Гради ли Република Македонија глобална стратегија за влез во информационото општество?

- Како на предизвиците на технолошката револуција ќе се приспособува нашиот образовен систем?.

-Кој пат во образованието ќе го изберат учениците?

Д-р Д. КАРЧИЦКА
Д-р М. КОН-ПОПОВСКА
Д-р М. ГЕОРГИЕВА

РАЗВОЈ, ЗНАЧЕЊЕ И УЛОГА НА ИНФОРМАТИЧКОТО ОБРАЗОВНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Резиме

Воведувањето на информатичкото образование кај нас временски не заостануваше многу во споредба со развиените земји и имаше природен тек - од повисоки нивоа кон пониски. Последниве години, и покрај сѐ поприсутната и сѐ подостапната информатичка технологија, евидентни се застојот и уназадувањето на информатичкото образование, посебно во средните училишта. Основна причина за оваа состојба е отсуството на реална стратегија на развојот на образованието и науката воопшто и честите, не многу обмислени, радикални измени на концепциските основи на образованието, без уважување на мислењата на најкомпетентните носители на образовниот процес, дека тој треба да се следи, осовременува, унапредува и преиспитува, но не и да се урива особено не стожерите градени и доградувани, надградувани во долг временски период, во разни општествени услови.

Денес, современо општество, во голема мера, значи општество со развиени, добро уредени и поврзани меѓу себе и со светот информациони системи што е условено со брзиот развој и ширење на компјутерската технологија во сите сфери на животот и работата.

Досегашното искуство од поразвиените земји покажува дека меѓу современите образовни средства, примарно место зазема информатичката технологија. Заедно со тоа и информатиката како општо-образовен предмет има сѐ позначајна улога.

Во Македонија како зачетоци на информатичкото образование може да се сметаат:

-воведувањето на насоката *применета математика* во 1966 година на студиите по математика на Природно-математичкиот факултет;

-формирањето, истата година, на *Математичкиот институт*

со нумерички центар при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“, како научна установа од посебен општествен интерес;

-инсталирањето во 1967 година на првите компјутери (IBM 1130) во Институтот за земјотресно инженерство и на Електротехничкиот факултет.

Тогаш, на студиите по математика беа воведени курсеви по програмирање и современи применети математички дисциплини, чиј бурен развој е поврзан со развојот на компјутерите и нивната примена во другите науки и дејности.

Разбирливо и природно е што изучувањето на информатиката започнало од високото образование, бидејќи предуслов за нејзино успешно воведување на пониските нивоа на образованието е соодветно обучениот кадар.

Први целосно математичко-информатички студии беа организирани во 1972 година на постдипломско ниво на Математичкиот институт со нумерички центар. Тоа беа едногодишни специјалистички студии од областите *нумеричка анализа* и *применети математички методи во економијата*, реализирани во академските 1972/73 и 1973/74 година, потоа од областите *операциони истражувања и обработка на податоци* и *нумеричји методи*, реализирани во 1975/76 година. Наставата ја изведуваа кадри од Институтот, Математичкиот институт при Природно-математичкиот факултет, Електротехничкиот факултет и стручњаци од стопанството (сите оспособени во поразвиени универзитетски центри) како и поканети предавачи од други универзитети. Овие студии ги следеа дипломирани математичари, инженери и економисти од кои степенот специјалист за одредена област го стекнале 15 кандидати. Поради се поизразениот интерес за информатиката во академската 1979/80 година беа организирани специјалистички студии од областа *информатика и примена на сметачките машини* со застапени курсеви: организација на дигитални сметачки машини, организација на податоци, применет софтвер, операциони истражувања, информациони системи.

Врз основа на искажаните потреби, мислења, препораки од стопански и општествени организации за кадри оспособени за користење и примена на сметачките машини, поткрепени со анализа и препорака од Стопанската комора на Македонија, во 1979/80 насоката за применета математика прерасна во насока *математика-информатика,* со насочување од III студиска година.

Нареден значаен чекор во образованието на кадри беше напра-

вен во 1985 година со формирањето на *Институтот за информатика*, покрај Институтот за математика на обновениот Природно-математички факултет, задолжен за организирање и изведување на наставата на насоката математика-информатика. Во 1991/92 година таа прерасна во *студии по информатика* со *наставна насока* и *применета насока*, со што Институтот ја презема задачата за негување и развивање на информатиката како наука и на математичките дисциплини, кои влегуваат во теориските основи на информатиката.

На наставната насока од посебно значење беше воведувањето на курсот *учење со компјутери и примени*, во рамките на кои досега се изработени десетина програми, ставени на располагање на заинтересираните наставници во Републиката во вид на образовен софтвер.

При Институтот за информатика се организираат и магистерски студии со неколку насоки, на кои веќе магистрирале 8 постдипломци. Во 1993 година при Институтот беше одбранета и првата докторска дисертација од областа на информатичките науки, а во наредните години уште два кандидата се здобија со највисоко научно звање од областа на информатиката, а во тек е изработка на 3 дисертации.

Во високото образование, покрај студиите на ПМФ одреден вид информатичка наобразба дава Електротехничкиот факултет од академската 1981/82 на насоката Автоматика, информатика и компјутерска техника, и на насоката Информатика и Автоматика на постдипломско ниво. Елементи од информатиката во служба на други наставни предмети, постепено се воведуваа и започнаа да се изучуваат и на другите технички факултети. Денес, предмет, Информатика веќе се изучува на сите студиски групи на ПМФ, на Земјоделскиот и Ветеринарниот факултет, на Педагошките факултети и Институтот за историја на Филозофскиот факултет. Во 1994/95 година на Економскиот факултет беше формиран отсек Економска статистика и информатика со соодветна насока, но која не беше активирана, исто како што не заживеала во практиката насоката Информативни науки и библиотекарство, формирана 1988/89 година на Филолошкиот факултет.

Општо за информатичкото образование на високошколските установи во Македонија може да се каже дека:

- на студиите од областа на природно-математичките и техничките науки тоа е задоволително застапено;

- на наставните факултети каде што информатичката технологија и информатиката се користат, има општообразовен или тесно-стручен

карактер, како средство за изучување на одделни стручни предмети;

- на останатите наставни факултети информатичкото образование и информатичката технологија се недоволно застапени;

- информатичките студии, каде што постојат, ги следат светските трендови, што се постигнува со релативно честите усовршувања на наставните планови и програми посебно на постдипломско ниво, каде што постојат изборни предмети;

- изградбата на релативно добро опремена универзитетска компјутерска мрежа, набавкатата на PC сметачка и пратечка опрема, започнатото создавање на специјализирани компјутерски лаборатории, доградувањето на локални мрежи и поврзувањето со светските информациони мрежи (од 1991 до 1994 делумно користење на мрежни сервиси-електронска пошта преку регионалното теме НУБ „Св. Климент Охридски", а во 1995 вклучувањето во Интернет) и набавката на соодветни софтверски пакети, придонесоа во овој поглед да не заостануваме многу зад светските трендови;

Меѓутоа, со оглед на можностите што ги нуди постоечката опрема:

- бавно се одвива воведувањето на информатичката технологија како помошно наставно средство кај одделни стручни предмети;

- отсуствува добра организација во користењето на опремата, недостасуваат одредени пратечки информациони системи и сервиси, не постојат позначајни облици на меѓусебно поврзување и поврзување во светските виртуелни библиотеки и можност за учење од далечина;

- искористеноста на опремата од поширок круг универзитетски кадар сè уште не е на задоволително ниво, не само како помошно наставно средство туку и како средство за непосредна комуникација;

- одделни членки на Универзитетот се уште не се поврзани во компјутерската мрежа;

- отсуствува глобален план за идните проширувања, надградбата и зголемувањето на брзините на компјутерската мрежа.

Потребата од изучување на определени содржини од областа на информатиката на пониските степени на образование се јави пред 15-тина години. Во 1982 година се успеа, во рамките на средното насочено образование, да се дефинира и воведе *математичко-информатичка струка*, да се изготват планови и програми за профилите на оваа струка (статистичар-планер и информатичар-соработник програмер). Истовремено, тогашниот Математички факултет ја презеде грижата, во

рамките на својата обврска за перманентно образование на наставниците од средните училишта, да организира семинари, на кои се разработуваа содржини од стручните математичко-информатички предмети така што да одговараат на возраста на учениците. Беа подготвени и пишувани материјали со конкретни реализации на новите содржини.

По измените на концепциските основи и општата програмска структура на средното образование, во 1987 година математичко-информатичката струка беше заменета со занимањето информатичар-техничар на *природно-математичка струка*, застапена во најголем број средни училишта во Македонија и која по, само две години беше заменета со соодветна гимназија. Значителната застапеност на општообразовните предмети, на предметите од природните науки, на математиката и стручните математичко-информатички предмети претставуваше одлична подготовка на учениците за студии посебно на ПМФ, на техничките и другите факултети. За наставата по стручните информатички предмети и општообразовниот предмет информатика за сите средношколци беа подготвени и издадени 15-на учебници. Покрај ова се издадени и 20-на научно-популарни книги од областа на информатиката и сметачите.

Со враќањето на гимназиското образование во 1991 година, со три вида гимназии, наставата по информатика е сведена на само 2 часа неделно во I или II или III година со можност во IV година на Природно-математичката гимназија за зголемена застапеност преку изборните програми. Во одделни средни училишта е укинато изучувањето на информатиката што секако претставува назадување, ако се има предвид нужноста од информатичко образование денес за сите и општо присутниот интерес за компјутерите и информатиката во светот и кај нас.

Според тоа, последниве десет години, и покрај се поприсутната и се подостапната информатичка технологија, евидентен се застојот и уназадувањето на информатичкото образование во средните училишта. Основна причина за оваа состојба е отсуството на реална стратегија на развојот на образованието и науката воопшто и посебно неможноста да се обезбедат потребните материјални предуслови. Имено, во овој момент постојат оспособени кадри за реализација и на многу посериозни програми, но факт е дека училиштата не се опремени со соодветна информатичка технологија.

Во развивањето на поширок интерес за компјутерите и информатиката меѓу средношколците несомнен удел имаат математичките

школи, кои се со 30-годишна традиција и по правило работат на актуелни, интересни теми од областа на информатиката и современите применети математички дисциплини, чиј развој е поврзан со развојот на компјутерите. Исто така, сѐ популарни се регионалните и републичките натпревари по информатика, кои се организираат од 1989 година, а од пред две години постои можност најдобрите да се натпреваруваат и на меѓународни олимпијади.

Во основните училишта процесот на информатичкото описменување е значително задоцнет и забавен. По долги подготовки започнати уште во 1985 година, од учебната 1988/89 постои можност само за факултативно изучување на информатиката во VII и VIII одделение со по 1 час неделно. Со последните измени во основното образование, информатиката е изборен предмет во VII и VIII одделение.

Последниве години за ширењето на информатичката култура на учениците и запознавање со новините од областа на информатичката технологија придонесува и појавата на информатичките списанија, посебно на Информа (македонско издание на PC WORLD) и БИТ$^{+}$ (издание на Институтот за информатика), исто како и прилозите во НУМЕРУС, СИГМА (изданија на СМИМ) и написите во дневните весници.

Донекаде е разбирлива неповолната ситуација со информатичкото образование во средните и основните училишта со оглед на отсуството на стратегија на развојот на образованието воопшто и, посебно, во основното и средното, кои опфаќаат голема популација на ученици и каде што

-се различни од повеќе аспекти општите и специфичните за информатичкото образование состојби;

-е потребно запазување на одредени стандарди;

-се потребни различни профили на кадри;

-создавањето на соодветен образовен софтвер е поврзано со бројни проблеми.

Потребата од развивање и унапредување на информатичкото образование на сите нивоа се должи на неговиот голем удел во зајакнувањето на целиот образовен систем, бидејќи непосредно го олеснува и забрзува усвојувањето на знаењата, развива интерес за поголемо знаење, ја зајакнува самостојноста и самодовербата во работата, развива уредност на мислите, концизност и прегледност во изложувањето, систематичност во извршувањто на активностите. Ова е во тесна врска со

широката примена на компјутерите, брзото напредување и усовршување на технологијата и методологијата на компјутерската обработка на податоците, можностите за моделирање и симулација на најсложени процеси и за извршување истражувања од најразлична природа.

Информатичкото образование станува главен адут на денешниот свет на пазарната економија, во кој е сѐ поприсутна тенденцијата развиеноста и квалитетот на образовниот систем да се цени по тоа колку луѓето се оспособени да работат, да се соочуваат и решаваат проблеми и да исполнуваат обврски во услови кои постојано се менуваат.

Меѓутоа, постои опасност тоа кај нас да се сведе на сфаќањето дека треба да ги учиме децата да бидат снаодливи за опстојување и профитирање во конкурентски услови и дека е помалку важна нашата помош во развивањето на нивните интелектуални способности и стекнувањето знаење со потрајни вредности и развивањето потреба за љубопитност и знаење во текот на целиот животен век.

За крајот - потсетување на добро познатата вистина дека како основа на секој предлог за развој на образованието и обуката на наставниците треба да се користи најуспешната потврдена и проверена практика и да се следат интересните образовни експерименти со позитивни резултати.

Д-р Јелица ***НИКОЛОВСКА***

НАСТАВНИ СТРАТЕГИИ ВО ОДДЕЛЕНСКАТА НАСТАВА НА ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ ВО УСЛОВИ НА ПРОМЕНИ

Во дидактичката и методичката литература во употреба се повеќе термини што се однесуваат на поимот стратегии во наставата. Имено, покрај терминот наставни стратегии, се користат и термините дидактички стратегии, наставни системи, дидактички системи или дидактичко-методички стратегии, дидактичко-методички системи или само методички системи, методички стратегии.

Овие термини имаат блиско значење, но нивното разграничување и прецизирање, сепак, е нужно.

Кога се зборува за примената на наставни стратегии што се однесуваат на сите или на повеќе наставни предмети во одделенската настава, во зависност од определбата на авторот, може да се користат термините наставни стратегии, дидактички системи и слични. Доколку, пак, системите или системот е специфичен за еден наставен предмет, едно наставно - програмско - подрачје, една наставна - програмаска - целина итн., треба да се користи терминот методички системи или методички систем. Ако, пак, една или повеќе наставни стратегии се применливи во повеќе наставни предмети, но некој од системите е доминантен за определен предмет, подобро е да се користи терминот дидактичко - методички систем или дидактичко - методичка стратегија.[1]

Определувајќи се за проблемот - *наставни стратегии во одделенската настава* - во фазата што ја нарекуваме општествена транзиција, во која се опфаќа и образованието - всушност го изразуваме сопствениот став за можните одговори на прашањето: кои и колку наставни стратегии во одделенската настава.

Во последните неколку години од осамостојувањето на Република Македонија во основното образование, а посебно во одделенската на-

---

[1] Пољак, д-р В., Наставни системи, ПКЗ, Загреб, 1977.
Николовска, Ј., Методички системи по лектира - литература, „Литературен збор", 1-6, Скопје, 1992.

става, во процес се голем број проекти, повеќето од кои преферираат еден наставен систем за сите наставни предмети. Во тој контекст - низ периодиката и низ одделни публикации - диспаратно звучат термините: нова настава, нов вид на настава, нетрадиционална настава, активна настава, продуктивна настава, настава која развива и др., со кои се сугерира спротивставување на досегашната т.н. традиционална - „класична" и сл. настава.

Заложбата за промени и за внесување иновации во наставата е трајна ориентација во системот на нашето воспитание и образование - од неговите почетоци.

Поставувањето на ученикот, пак, во субјектска улога е интенција на сите реформски процеси во светот и кај нас. Прогласувањето за доминантна една наставна стратегија во сегашната фаза на промени е аметодично, а со тоа и анаучно сфаќање. Во одделенската настава единствено може да биде оправдана заложбата и примената на *повеќе дидактички и методички стратегии и нивни комбинации.*[2]

Наставните стратегии всушност го изразуваат статусот на субјектите во воспитно-образовниот процес во *единство со целта, задачите, содржините, методите, средствата, формите, принципите, медиумите* и *артикулционо-модулациските* активности.

Ако се проследи историскиот континуитет на наставните стратегии, дури и оние што одржуваат вековна традиција во одделенската настава, се присутни во различни варијанти. Така монолошко-репродуктивната и разговорно-репродуктивната наставна стратегија се реализирале и се реализираат низ множество варијанти: *монолошко-разговорна, разговорно-монолошка, развојно-репродуктивна, дијалошко-репродуктивна, хевристичко-репродуктивна* и др.

Од 70-тите години наваму во методичката теорија и во наставната практика кај нас се афирмираше *интерпретативниот методички систем.*

Теоретски тој беше образложен во бројни студии, монографии и методики[3] - пред сè во методиката на наставата по литература. Меѓутоа,

---

[2] Росандиќ, д-р Д., Проблемска, стваралачка и изборна настава, Завод за уџбенике, Сарајево, 1975.

[3] Николовски, Е. и А., Лектирата во основното училиште, НИК „Наша книга", Скопје, 1974.
Николовски, Е. и А., Методика на воспитно-образовната работа по култура на говорот, НИК „Наша книга", Скопје, 1979, 161-222.
Николовски, Е. и А., Методика на наставата по македонски јазик во основното училиште,

дури со наставните програми од 1989 г. интерпретативниот методички систем се трансформира во *дидактичко-методички*, опфаќајќи ги и наставните предмети во јазично-уметничкото воспитно-образовно подрачје, конципирано со наставните програми од 1989 г.

Интерпретативниот дидактичко-методички систем во практиката на одделенската настава и пошироко во основното и во средното образование кај нас функционира во издиференцирани варијанти што меѓусебно се прелеваат и дополнуваат. Тоа се:

- интерпретативно-информативна варијанта;
- интерпретативно-аналитичка варијанта;
- интерпретативно-корелациона варијанта;
- интерпретативно-синтетичка варијанта;
- интерпретативно-егземпларна варијанта;
- интерпретативно-експликативна варијанта;
- интерпретативно-проблемска варијанта;
- интерпретативно-интеграциона варијанта;
- интерпретативно-илустративна варијанта;
- интерпретативно-мултимедиска;
- интерпретативно-критичка варијанта;
- интерпретативно-творечка варијанта;
- комбинации од две или повеќе интерпретативни варијанти.[4]

Сите реформски зафати кај нас и пошироко во европските релации фокусирале некои од овие наставни стратегии. Меѓутоа, основната ориентација на зафатите што се однесуваат на наставата е примената на плуралноста (множественоста) на стратегиите. Во таа смисла, промените од структурална и од содржинска природа, на којашто ѝ припаѓаат и наставните стратегии, ги имале и ги имаат следните глобал-

---

НИОО „Студентски збор", Скопје, 1983, 57-1
Росандиќ, д-р Д., Методика књижевног одгоја и образовања, „Школска књига", Загреб, 1986, 203-206.
Николиќ, М., Књижевно дело у наставној пракси, „Научна књига", Београд, 1975.
Илиќ, П., Ученик, књижевно дело, настава, „Школска књига", Загреб, 1983.
Дикилиќ, З., Књижевни лик у настави, „Школска књига", Загреб, 1978.
Кајиќ, м-р Р., Роман у суставу проблемске наставе, „Школска књига", Загреб, 1981 г.

[4] Републички завод за унапредување на образованието и воспитувањето на СР Македонија, Наставен план и програми за воспитно-образовната дејност во основното воспитание и образование, „Просветно дело", Скопје, 1989 година, 11-44, 3.

[4] Николовски, А., Наставната интерпретација и литературните способности, „Пообразовни рефлексии", 3, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1996 г.

ни постулати:

1. Статусот на ученикот како субјект во воспитно-образовниот процес;

2. Отвореноста на воспитно-образовниот процес кон средината - природна, општествена, културна;

3. Интегративноста во потесна и во поширока смисла - хоризонтално и вертикално;

4. Повеќеизворноста (мултимедијалноста) на сознанијата;

5. Делотворноста (ефициентноста) на пристапите.[5]

Наставните стратегии што се специфични за одделните наставни предмети, покрај општите, подразбираат и специфични особености.

Ако проблемот во врска со наставните стратегии во одделенската настава го ставиме во прашална форма: кои или „колку“ наставни стратегии, најкраткоиот одговор би бил: повеќе, а критериум е - *делотворноста*. Така и треба да се сфати сегашнава фаза во одделенската настава со неколкугодишното присуство на проектот „Активна настава - интерактивно учење“, со кој се настојува да се примени дидактичко-методички систем што го отвора повеќе воспитно-образовниот процес кон непосредната средина и ги потсилува групната и индивидуалната форма на работа.

Ваквата наставна стратегија не ѝ е нова на нашата наставна практика и методичка теорија. Кон тоа стремело и првото „Раководство за учителите од долниот курс“ - издадено уште во 1944/45 година, и со потенцирањето на *предметното учење*, и реформските процеси од 60-тите години со потенцирање на *стварната настава*.[6]

Кога станува збор за одделни наставни предмети, конкретно за *наставата по македонски јазик* - предмет број еден во наставниот план за одделенската настава и во сите други степени на образованието, мора да се опстои на *многуваријантноста на интерпретативните наставни стратегии во пристапот кон литературните содржини*, односно во *линвостилистичката повеќеслојност во пристапот кон јазичните содржини*. Во спротивност се задржува *позитивистичкиот однос кон*

---

[5] Николовски, А., Наставна интерпретација, „Литературен збор“, 4-6, Скопје, 1994.
Група автори, Методички приступ књижевноуметничком тексту, „Веселин Маслеша“, Сарајево, 1973.

[6] Поп Ефтимов Димитар, Раководство за учителите од долниот курс на основните училишта во Македонија за учебната 1944/45 година, Поверенство на народна просвета - Скопје, 1945.
Завод за унапредување на школството на НРМ, Ново основно училиште, „Просветно дело“, Скопје, 1959.

литературните содржини, односно *дедуктивизмот кон јазичните содржини.* Тоа директно води во *педагошки редукционизам* - присутен во сегашната фаза на транзицијата, што значи *жртвување на содржината* во интерес на формата, која може и да блефира.

Д-р Јадранка ВЛАДОВА

НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК И ЛИТЕРАТУРА КАКО ОСНОВА ВО ПРОМЕНИТЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Секако ќе се согласиме со ставот дека нормата на нашиот јазик не е доволно усвоена во Република Македонија. Повеќе од половина век живот на нормираниот македонски јазик, сепак, би требало да покажува подобри резултати на сите рамништа на општествениот живот. Кога ќе ја вклучиме разбирливата толеранција за ограничената комуникација во семејниот круг, тогаш ќе се соочиме со мислата дека токму во образованието ќе мора да се побара клучот за така дефинираните јазични состојби во нашето општество. Бидејќи, од образовниот процес, всушност, произлегле сите говорители кои од различни места го поттикнуваат нашиот револт поради несоодветноста на конкретниот јазичен израз и подразбирливата јазична компетенција која на тие места се очекува - при тоа мислам на медиумите, на политичките структури, па и на сопствениот професионален круг - на образованието, воопшто.

Едно посериозно истражување ќе нè соочи со фактот дека речиси редовно (со чесни исклучоци), наставниците кои ги предаваат „другите" предмети се чувствуваат амнестирани од одговорноста за јазичниот израз, за говорниот настап пред учениците. А не се ретки ни вистински еретичните случаи при кои предметот македонски јазик и литература се изведува на дијалект низ училиштата на Македонија! На тој начин, само се продлабочува маѓепсаниот круг од кој е мошне тешко да се излезе: учениците кои на тој начин го завршиле основното и средното образование ќе се вратат во него по, сепак, кусиот период на студирањето кој објективно не може да биде коректив на веќе вкоренетиот јазичен конформизам. По линија на помал отпор, некако премногу лесно се согласуваме дека *професионалните знаења* во „другите" области се поважни од инсистирањето врз чистотата на јазикот, коректното владеење со него кое би се подразбирало за интелектуалец од која и да е професионална област, а наставниците од областа на јазикот и литературата се поттур-

нуваат со негрижата дека, според природата на нештата, како неконкуретни за *центарот* (Скопје), тие се *доволно добри* за своите, по далечни средини. Секако дека ова го кажувам со огромна доза иронија. Територијата на Македонија со своите димензии овозможува доволно добри комуникации во секаква смисла.

Поаѓајќи од тезата дека јазичната норма е обврска која не исклучува никого при јавната комуникација, ќе мораме да се соочиме со амбивалентноста на проблемот - никаква санкција не може да го компензира отсуството на свеста кај индивидуата, но санкционирањето можеби ќе ги поттикне и соодветните структури на посоодветна, поблаговремена и поголема грижа за јазикот и неговата јавна употреба. Свесна сум дека постои можност досегашните мои искази да ги „прочитате" и низ идеолошкиот аспект, но, националниот нормиран *усвоен* јазик за мене е само поаѓалиште во развитокот на најшироките когнитивни структури врз кои како педагози инсистираме.

Јазикот и учењето, како што вели Масимо Пјатели-Палмарини „би требало да претставуваат широк, критички инвентар на стратегиите на истражувањето кое во иднина ќе ни овозможи нови сознанија за човечката природа"[1]

Од позиција на досегашните сознанија пак, сосем слободно можеме да тврдиме дека предметот кој ги обединува јазикот и литературата најевидентно влијае врз развивањето на процесот на мислењето: учејќи ги јазикот и литературата како специфично селективен јазик, поточно *говор* во Сосировска смисла, младата личност се оспособува, ја гради својата артикулираност со чија помош подоцна полесно ги усвојува и ги изразува знаењата од сите области кои влегуваат во опфатот на определениот наставен предмет.

(Патем, да истакнам дека категорично го застапувам единството на јазикот и литературата во предмет за кој, и образовниот процес и општеството треба да се погрижат да биде покриен со соодветен кадар кој ќе биде компетентен - многу посолидно отколку што е тоа случај досега, да го изведува со сите негови специфичности и со природната двојност која ја подрзбира).

Барањето наставата по јазик и по литература да се изведува како единствен предмет методичарите го аргументираат со лингвистички,

[1] Предговор кон *Teorije jezika, teorije učewa* (Debata između Žana Pijažea i Noama Čomskog). Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, 1990

литературнотеориски и методички аргументи. „*Јазикот на добрите писатели* е основната граѓа врз која треба да се проучуваат јазичните законитости и појави",[2] наведува Драгутин Росандиќ и вели: „Во склопот на наставата по јазик развивањето на писменоста на ученикот се наметнува како посебен проблем. Поновата методичка литература пристапува кон наставата на писменоста од различни стојалишта. Според современите методички сфаќања наставата по писменост е составен дел од мајчиниот јазик и литературата, а се наоѓа во тесна врска со наставата на говорните вежби, наставата по граматика и правопис, стилистиката, теоријата на литературата и интерпретацијата на литературните дела. (...) Наставата по јазик и наставата по литература се во заемен однос, меѓусебно се дополнуваат и проникнуваат. Нивната меѓусебна соработка се согледува во подрачјето на наставата на граматиката, интерпретацијата и наставата на изразувањето. Проучувањето на формите и начините на соработка на наставата по јазик и литература се поставува како актуелен методички проблем."[3]

Сметам дека двојството на предметот македонски јазик и литература во принцип ја содржи благородната можност која досега не е доволно искористена во нашиот образовен процес. И покрај ризикот овој исказ да биде сфатен како пресилен, категорично тврдам дека огромниот потенцијал кој постои во овој предмет практиката не го користи во конкретна реализација која може да го поткрене генералното рамиште на просекот во образованието.

Од искуствата кои ги дава наставата на Филолошкиот факултет посочувам дека просекот на знаењата со кои доаѓаат новозапишаните студенти на филолошките групи не задоволува, а тоа како општество би морало да нè загрижи, токму од аспект на идните професии кои можат да станат најодговорни за (не)артикулираноста на следната генерација млади луѓе.

(Дали можеби ова не е соодветно место, по овој конкретен повод да ги споменеме ефектите на приемните испити како селекција која би требало да ги одбере најдобрите средношколци за определена студиска група. Не е ли сепак, своевидна демагогија, инсистирањето на *енциклопедискиот просек* кој навистина можеме да го очекуваме само од исклучоци? И зарем не упаѓаме во сопствената стапица со тоа

[2] Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Školska knjiga, Zagreb, 1986, 172
[3] Исто, стр. 176

замижување пред вистината дека токму оценката која се разликува од останатиот просек го селектира идниот студент по определената професионална насока, а не генералниот просек. Навистина е апсурдно да се очекува еднаков афинитет кон сите предмети, а да се отфрла ноторната реалност дека веќе изразениот интерес - кој ќе го одбележи повисоката оценка од другите - го насочува како потенцијален успешен студент оној ученик кој вложил повеќе труд во определена област. Зарем досегашното искуство со скапите приемни испити не ни докажува дека општеството би требало да биде заинтересирано да го добие најквалитетниот возобновувачки кадар токму низ слободна селекција во која афинитетот на идниот студент ќе биде пресуден, бидејќи тогаш неговата волја и желбата за знаење пресудно ќе влијае врз резултатите од студирањето).

Предметот кој низ сиот образовен процес до високото образование ги поврзува учењето на јазикот и литературата има можност деликатно и категорично да оспособи ученикот да мисли. (Во оваа околност не би навлегувала во пошироки елаборации на врските помеѓу мислењето и јазикот за кои во овој состав постојат доволно компетентни стручњаци). Но, ако се појде од фактот дека „јазикот“ на секој наставен предмет е нужно граматикален, тогаш благовременото расчистување со граматичките термини и усвојувањето на сите рамништа на теориската граматика е само првиот чекор кој е неопходен во учењето на која и да е содржина од природните и општествените науки застапени во определениот наставен предмет.

Усвојувањето на новите знаења функционира како своевидно разбирање на текст кој лингвистиката го сведува до реченица. Ако ѝ пристапиме на тој начин на секоја нова материја без оглед на областа од која произлегува, на наставникот ќе му биде полесно да ја реализира соодветната содржина, а на ученикот ќе му биде полесно да ја усвои во нејзината каузалност низ примерот на логиката на реченицата чијашто смисла ја градат поединечните значења на членовите со почитувањето на синтаксичките правила. Еден исказ од географијата или историјата нужно мора да ги почитуваат правилата кои го генерираат текстот, па ако наставникот е соодветно јазично компетентен, тој лесно ќе ги протолкува новите содржини од својата професионална област како *субјекти* со определени атрибути кои се токму такви поради определени *дејствија* кои ги вршат *во соодветни околности*. Кога новата содржина искажува дефиницииии, тие нужно подразбираат именки чиишто атрибу-

ти се искажани со различни видови придавки во предикации кои не поднесуваат *дефектна* граматикалност. А се случува, студентот кој го минал процесот на основното и средно образование да не умее да дефинира поим кој секако спаѓа во рамките на таа измината едукативна етапа и на директно прашање да одговара заобиколно, описно, непрецизно и неточно.

Ако соодветно се усвојат граматичките содржини - но не механички и теориски, туку во функција на живата употреба во речта која кај секој свој ученик наставникот соодветно ќе ја контролира, тогаш веќе во основното и во средното образование ќе се изврши соодветната нивелација на јазичниот израз со чија помош подоцна ќе се изврши интеграцијата во поамбициозните барања на високото образование кое, всушност, само ќе го проширува, ќе го интензивира процесот.

Единството на јазикот и литературата, исто така благодарно влијае и со можностите со кои естетската функција на јазикот го *свикнува* ученикот на апстрактно мислење кое е неопходно во создавањето на низа содржини од областите и на природните и на општествените науки, воопшто. Алогичноста на литературниот дискурс му помага на ученикот, го воведува во начинот на мислење со кое ќе се оспособи за компетентно следење на апстрактни содржини од инаков тип, но содржини чиишто структури ќе ги искаже, ќе ги изрази со јазични конструкции со слична логика. Не напразно големиот Бодлер за поезијата рече дека треба да биде *мелодична како музиката, а прецизна како математиката*.

Поради природата на нештата, поради логиката која ни диктира грижа за јазикот со двојно значење - националниот аспект кој никако не го повикува и националистичкиот, и аспект на јазикот како основа на развитокот на когнитивните структури, апелирам на особен пристап кон предметот македоски јазик и литература во основното и средното образование. Со таа засилена грижа, која всушност ќе го *релаксира* образованието во крајната точка (кога веќе е предоцна за корективи), почнувајќи од основното и кулминирајќи во средното образование јазичната едукација за сите идни интелектуалци на РМ ќе *заврши* во својата минимална и оптимална фаза, воедно. Школувањето на филолошките групи во високото образование, на тој начин ќе значи многу повисока специјализација на идните кадри кои компетентно ќе се вратат во претходните фази на образованието.

Мислам дека сите нас, собрани тука, нѐ врзува идеја за повисоки

стандарди во образованието. Трансформацијата по дефиниција е поттикната од сознанијата за претходните резултати. Затоа, без комплекси, но и без самобендисаност да тргнеме од она без што нема подобрување на просекот - од овој предмет кој учи на артикулација во изразот, но и во мислата, што, без сомнение ни е неопходно за да ги почнеме сите процеси за подобрување на состојбите.

М-р Вера СТОЈАНОВСКА

ОСПОСОБУВАЊЕ И СТИМУЛИРАЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ПРИМЕНА НА СОВРЕМЕНА НАСТАВНА ТЕХНОЛОГИЈА

Денес, кога длабоко чекориме во радикалните промени на воспитно-образовниот систем, со намера да го осовремениме и да го прилагодиме на моменталните и идните општествени потреби, од особена важност е оспосубувањето и стимулирањето на наставниците за примена на современа наставна технологија. Имено, сите промени кои се во насока на унапредување на педагошката теорија и практика, системското воведување на иновациите и модернизацијата на дидактичко-техничките основи на работа на училиштата, се заснોваат на субјективниот фактор - наставникот. Сигурно дека ни најдобрите материјално - технички, програмско - содржински и други претпоставки за афирмација на современата наставна технологија, иако значајни, не се доволни ако наставниците не се доволно оспособени и мотивирани за примена на таа наставна технологија, и доколку не постои перманентен процес на нивно современо стручно усовршување. Затоа овој труд ги третира клучните фактори за примена на современата наставна технологија и тоа: оспособувањето (образованиeто и стручното усовршување), мотивирањето и стимулирањето на наставниците за примена на современа наставна технологија во училишната практика.

Кога зборуваме за оспособувањето на наставниците за примена на современа наставна технологија, би разликувале иницијално, високошколско, и покасно, перманенто стручно усовршување на наставниците кои веќе засновале работен однос во училиште.

Оспособувањето на идните наставници за примена на современа наставна технологија во високошколските институции, може слободно да се каже, дека е на мошне незадоволително ниво. Наставничките факултети, пред сѐ, немаат неопходни материјални и просторни услови за организација на наставната работа според барањата на современата наука и наставна технологија. Во наставата на факултетите многу ретко се применува современата наставна технологија. Сведоци сме и на тоа, дека наставата на факултетите во кои се образоваат идните наставници,

генерално земено останува и понатаму тврдокорно традиционална. Тука наставниците, кои на факултетите се подготвуваат на класичен начин, по еднострана и застарена технологија, многу тешко, по завршувањето се прилагодуваат и работат по современа наставна технологија во училиштата во кои засноваат работен однос. Затоа, оваа состојба е неопходно потребно да се промени, бидејќи современото оспособување на идните наставници е суштинска потреба, која мора приоритетно да се обезбеди, бидејќи тоа е клучна алка во синџирот на сите други поврзани фактори кои влијаат на примената на современата наставна технологија во училишната работа. Значи, неопходно е наставничките факултети да се опремат со современи технички средства, а, се разбира доколку веќе ги има, да се стават во употреба. Важно е идните наставници уште во самиот процес на своето школување да се оспособат за ракување со современите наставни медии, да ги осознаат нивните предности, како и можностите за нивна примена во наставата. Исто така, треба да се запознаат, што е од особена важност, и со современите наставни методи и облици на работа и со други прашања на модерната организација на наставната работа. Според тоа, идните наставници во текот на школувањето треба да бидат оспособени за примена на програмирана настава, интерна телевизија, видео-рекордер, настава со помош на компјутер, проблемска настава и друго.

Едноставно речено, апсурдно е во денешно време наставата на високошколските институции да не се базира на современата наставна технологија.

Што се однесува, пак, до стручното усовршување на наставниците за примена на современа наставна технологија, може слободно да се констатира дека и на ова прашање не се придава големо значење, со исклучок на усовршувањето на наставниците чии училишта се вклучени во работата на одделни експериментални проекти, па благодарение на тоа имаат можност за поконтинуирано, поорганизирано и ефикасно стручно усовршување. Инаку, усовршувањето на наставниците во денешно време, главно, се реализира преку форми на семинари и советувања, кои претежно се организираат стихијно и неконтинуирано. Ако се направи анализа на бројот на одржаните семинари, начинот на нивната организација и реализација, бројот на учесниците на тие семинари, може слободно да се заклучи, дека тоа биле најчесто масовни собири на кои немало доволно услови за систематска, сериозна работа на стручно усовршување на наставниците. Ова се однесува и на Деновите на

просветните работници кои никако не можат да бидат замена за перманентното стручно усовршување на наставниците. Оттука може да се констатира дека стручното усовршување моментално претставува повремена, недоволно организирана активност која наставниците не ја доживуваат како потреба, како услов за подобра педагошка работа, туку најчесто како непотребна обврска. Затоа, треба да се работи на тоа, стручното усовршување да добие карактер на работна обврска, да биде систем кој ќе се надградува на претходното образование. За таа цел е потребно да се основаат и функционираат повеќе центри за стручно усовршување, кои ќе бидат современо опремени и ќе се афирмираат како „расадници" на новините во образованието, како места во кои ќе се стекнуваат неопходни знаења за примена на современата наставна технологија и тоа, се разбира, преку ефикасни облици на стручно усовршување.

Вториот клучен фактор за примена на современата наставна технологија се однесува на мотивацијата и стимулацијата на наставниците за примена на истата во педагошката дејност. Со оглед на важноста на ова прашање, накратко ќе се задржиме и на него.

Секако, свесни сме за тоа дека нашите наставници не се довлоно мотивирани за посовремена организација на наставната работа, бидејќи во наши услови, современиот начин на организација на наставата од наставниците бара да вложат многу повеќе труд и време за подготовка на таквата настава. А од друга страна, пак, не постои соодветно наградување според вложениот труд, времето и резултатите од работата, така што во многу училишта носителите на иновациите не само што немаат материјално, туку немаат ни морално признание за својата работа. Тие се изедначени со оние кои работат сосема просечно или сосема застарено. А многу истражувања, од кои некои од лонгитудинален карактер, укажуваат на тоа дека економската стимулација е силен мотивационен фактор кој се наоѓа во првата група на доминантни мотиви за успешна и продуктивна воспитно-образован работа, стручно усовршување и слично. (7;45). Повисоките лични примања, врз основа на резултатите од работата, стимулираат не само со својата висина, туку се и показател за квалитетна работа. Значи, врзани се и за извесни статусни афирмативни признанија. Постоењето на еден стабилен, континуиран и комплексен систем на вреднување на вкупните резултати од работата ќе овозможи да се афирмираат оние наставници кои посовремено и модерно ја организираат педагошката работа со учениците. Таквите показатели ќе

послужат за доделување и на други таканаречени морални признанија. Вреднувањето на квалитетот на наставата во која се применуваат елементи на современа наставна технологија (а врз чија основа ќе се обезбеди стимулирање на наставнците) може да се врши по пат на поединечни инструменти, скали на проценка, односно скали за евиденција на наставните часови, по пат на евидентни листи и слично.

Но, потребно е што поскоро, на организиран начин, да се пристапи кон изработка на одредени мерила, скали, евиденциони листи за вреднување на квалитетот на работата на часовите.

И на крај, би посочиле и некои фактори кои ја забавуваат, одлагаат или оневозможуваат примената на современата наставна технологија, со цел да се дејствува во насока на нивно отстранување. Тоа се следниве:

- Недоволна оспособеност на наставниците за време на школувањето за примена на современа наставна технологија;
- Отсуство на стабилен и континуиран систем на стручно усовршување;
- Недоволна мотивираност и стимулираност на наставниците за посовремена организација на наставата;
- Недоволна опременост на училиштата и факултетите со современа наставна опрема (или доколку ја има, нејзина недоволна искотистеност);
- Непостоење на дидактичко-методски кабинети-вежбални, во кои непосредно би се обединила теоријата со практиката;
- Непридавање важност на педагошко-психолошката служба во училиштата како на значаен субјект и носител на афирмацијата на современата наставна технологија;
- Несфаќање дека во современото училиште, покрај наставникот се потребни и други профили на кадри (програмери и сл.) кои, пред сѐ, би работеле во фазата на подготовка на современата наставна технологија;
- Недоволна снабденост на училиштата со потребна литература за практична примена на современата наставна технологија;
- Споро обединување на стручните и научните кадри за изработка на потребни образовани софтвери по одделни предмети за работа на компјутер;
- Недоволно ангажирање на стручните активи во училиштата и пошироко, во однос на прашањето за осовременување на наставата по одделни настави предмети, и други фактори.

Литература:

1. Arandjelović, D.: Obrazovanje i usavršavanje nastavnika, vaspitača i saradnika, Nova prosveta, Beograd, 1986.
2. Bezić, K.: Tehnologija nastave i nastavnik, Pedagoško - književni zbor, Zagreb, 1983.
3. Jukić, S.: Savremena nastavna tehnologija u obrazovanju nastavnika, Misao, Novi Sad, 1984.
4. Kovačević, B.: Motivacija nastavnika za primjenu nove nastavne tehnologije, Inovacije u nastavi, Kruševac, 1988, br.3.
5. Mladenović, S.: Motivacija nastavnika za inovacijski rad, Inovacije u nastavi, Kruševac, 1989, br.4.
6. *** : Nova obrazovna i informaciona tehnologija, Zbornik trudova, Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja, Beograd, 1991.
7. *** : Pedagoška funkcija savremene obrazovne tehnologije, Svjetlost, Sarajevo, 1986.
8. Hodzić, Š.: Motivacija nastavnika za osavremenjivanje nastave, Pedagoška stvarnost, Novi Sad, 1991, br. 9-10.

М-р Венка СИМОВСКА

ВЕШТИНИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ДЕМОКРАТСКИ ДИЈАЛОГ СО УЧЕНИЦИТЕ

Зошто - демократски дијалог?

Живееме во време на промени и тоа не е ништо ново. Не постои време без промени. Статичноста е одлика на мртвото, а човековата природа не е таква. Не е статична ниту природата на општествените системи, а со тоа и на образованието. Иако, образованието е прилично инертен систем што се спротивставува на брзи и радикални промени. А токму такви промени се случуваат во овој период на „транзиција". Тие се такви, не затоа што, досега, образованието не се менувало, туку затоа што сега се случува темелно преиспитување на глобалните цели на образованието (Симовска, 1996; 1997), за тоа да биде во состојба да одговори на својата основна функција - подготовка на младите за активно и компетентно учество во светот што е постојано во движење и менување.

Една од глобалните промени во нашето образование, што се наметнува како императив, но допрва треба да се операционализира и да се спроведе на суштински начин во училиштата, е демократизацијата. Тоа е слоевита и комплексна промена што се однесува на општата атмосфера во училиштата и на она што се нарекува училишна *етика* или *стил* на функционирање на училиштето во целина, но која навлегува и во редефинирањето на глобалните цели на образованието. Тоа е промена што треба да ги постави рамките и условите на сите други, повеќе или помалку, глобални и специфични промени што се во тек. Ако сакаме современо образование, синхроно со пошироките општествени и глобални цивилизациски процеси, меѓу целите на образованието мораат да се најдат и идеите за развој на толеранцијата, меѓузависноста, човековите права и социјалната правда (Fountain, 1995; Ќостарова-Унковска, 1997), а основна цел кон која ќе стреми образованието треба да биде развојот на *личности* што ќе имаат визии за иднината и ќе поседуваат знаења, вештини и способности за нивна реализација (Jensen et all, 1994).

Тоа не е можно во училиште во кое доминира традиционалниот, авторитарен стил на функционирање, кој негува послушност, мемори-

рање, конформизам, во коешто љубопитноста е несакана појава, а различноста, приговорот, дијалогот и личниот став се санкционирани. Во таква атмосфера дури и стекнатото знаење не е вистинско знаење, затоа што недостасуваат вештини за негова употреба и мотивираност или посветеност тоа да се направи, а за самостојност, автентичност, визии за иднина и компетентност не станува ни збор.

Таквиот стил, во комбинација со незапирливите транзициони превирања и промени пошироко во општеството, резултира во голема некомпатибилност на училиштето со потребите на учениците да бидат ефикасни членови на совите микро и макро заедници, а тоа, пак, води кон презирање на училиштето и бегање од него, лош училишен успех, деструктивни односи на учениците меѓу себе како и со наставниците итн. Сето тоа предизвикува подлабоки негативни индивидуални чувства и, се разбира, негативни општествени последици како што се насилството, национализмот и шовинизмот од секаков вид, злоупотребата на наркотици, девијантните однесувања, отсуството на позитивни социјални вредности и слично. Тоа, пак, само го „оправдува" зајакнувањето на авторитарните методи и во училиштето и во семејството, затоа што младите се „невоспитани", „деструктивни", „распуштени", „неодговорни" и што уште не. И така волшебниот круг се врти.

Промената во училишната етика и стил во насока на демократизација претставува преземање на одговорноста и нагласување на важноста на образованието во превирање на ваквите негативни појави и процеси и во создавање услови за младите луѓе да се почувствуваат почитувани и вредни, да изградат позитивно чувство за себе, за да можат да научат (низ содржините на различните предмети и низ севкупните односи во училиштето) да бидат толерантни, отворени, кооперативни, демократични. А тоа значи да стекнат знаења и вештини за компетентно учество во сите сфери на демократското општество кон кое се стреми нашата држава. Таквите знаења и вештини можат да ги стекнат само ако во училиштето се создадат можности за нова позиција на учениците во него - позиција на активни партнери во процесот на едукација и активни учесници во животот на училиштето (Jensen, 1994; Hart, 1997).

Демократската партиципција е однесување што може и треба да се научи. Таа подразбира одредени познавања, способности и вештини за водење дијалог, за изразување на несогласување, за рамноправно учество во донесувањето на одлуки.

Но иако потребна, неизбежна и неоспорна, промената е сложен

процес со особена динамика, што треба добро да се познава ако сакаме да ја спроведуваме конзистентно, ефикасно и системски, водејќи сметка за сите субјекти вклучени во неа, не наметнувајќи ја на сила, но и не дозволувајќи силите на инертност и непроменливост да доминираат.

Важна димензија на овој процес е обуката на наставниците. Промената кон активно учество на учениците во училишниот живот не може да се случи со одлука, прописи или добра волја на носителите на оваа промена. Таа бара поинаков начин на мислење, поинаков третман на училишните проблеми и суштинско прифаќање на фактот дека не може да ги научиме учениците да бидат компетентни во делувањето, доколку не им овозможиме тоа да го учат низ образовниот процес.

Наставникот не е веќе оној што ги поседува „клучевите" на знаењето, рационалноста, моралноста и естетичноста, а учениците треба само да слушаат, впиваат и да прифаќаат без поговор. Учењето се одвива низ интеракција, тоа станува отворен, неизвесен, персонализиран процес, којшто наставникот го насочува, помага и поттикнува. За да биде тоа можно, наставникот самиот треба да биде обучен за демократски дијалог. Демократскиот дијалог не се состои само во промена на методите на настава и примена на интерактивната методологија. Тој подразбира трансформација на моќта во училиштето (Kreisberg, 1993), во насока сосема спротивна од онаа што досега се бараше од наставниците. Стравот што се јавува при тоа кај нив, дека таквиот пристап води кон анархија и безредие во училиштето, дека учениците ќе ја злоупотребат моќта што ќе им се даде итн., е сосема оправдан и разбирлив. Но тој треба да се надмине, не со тоа што промените ќе се стопираат, туку со тоа што наставниците ќе се обучат како да постапуваат за нивните стравови да не се остварат. При тоа и на самите нив им е потребна голема самодоверба и позитивно чувство за себе, и се разбира, релевантна поддршка од структурите на системот.

Во текстот што следи попрецизно ќе бидат определени некои од основните вештини потребни за демократски дијалог со учениците и за воспоставување и градење на новата училишна етика.

Активно слушање и реагирање

Често зборуваме дека е потребно во училиштата да се негуваат добрите меѓусебни односи. Добри односи, всушност, значат почитување на другиот и способност тоа да се покаже. Активното слушање тука има

клучна улога. Но тоа не е многу лесно, иако можеби така изгледа. Најчесто, она што го нарекуваме слушање е само чекање другиот да престане да зборува, за ние да го кажеме она што сакаме. Уште почесто и особено карактеристично за училиштата е дека воопшто не слушаме што ни соопштуваат учениците, затоа што повеќе сакаме да го слушнеме она што ние сакаме тие да го кажат.

Истражувањата покажуваат дека во училиштата многумина зборуваат, а малкумина слушаат (Weare & Gray, 1997). На повеќето часови наставниците се тие што доминираат во зборувањето. Дури и кога има дискусија, неколку посамоуверени ученици го водат главниот збор, а повеќето молчат. Слично е и на наставничките совети и во комуникацијата меѓу самите наставници.

Активното слушање претпоставува почит, емпатија и искреност (Rogers, 1983, според Weare & Gray, 1997). *Почит* значи вистинско уважување на другиот, на неговата посебност и единственост. *Емпатија* значи разбирање или ставање на местото на другиот и согледување на работите од негов аспект. Без мешање на сопствените мислења, вредности, без просудување и проценување. *Искреност* значи автентичност - наспроти позирање, дволичност или лажно разбирање и почит.

Уште во 1977 година, истражувањето на Aspey и Roebuck (според Weare & Gray, 1997) покажало дека повеќето наставници (а и луѓето генерално) без посебна обука не умеат да комуницираат на овој начин. Меѓутоа, по обуката, ефектите биле големи, и тоа како во однос на подобрување на односите со учениците, така и во однос на намалувањето на бегањето од часови, а зголемување на продуктивноста на учениците и успехот во училиштето.

Обуката за активно слушање и реагирање се состои во развивање на вештините за:

Рефлектирање: одразување (како во огледало) на она што ученикот го рекол, за да му се покаже дека е слушнат и разбран, а и за нему да му се разјасни она што го зборува. Во рефлектирањето може да биде вклучен и коментар на она што сме го слушнале, но без наша проценка и суд.

Повторување и резимирање: често пати е доволно само да се повтори крајот на последната реченица што ученикот ја кажал, а од време на време да се резимира она што е кажано дотогаш. Тоа помага за појасно следење и изразување на мислите и чувствата на обајцата соговорници.

Појаснување: понекогаш е добро одредена тема низ разговорот подетално да се истражи, со задржување на неа и поставување прашања. Но, многу прашања во активното слушање не се препорачуваат. Критериум за одлука дали да се постави одредено прашање или не, треба да биде проценката дали одговарањето на прашањето му помага на ученикот или само ја задоволува вашата љубопитност.

Поттикнување автономија кај учениците

Училиштата се важни места каде што може да се научи самостојноста или автономноста. Во училиштата учениците ја тестираат и подобруваат својата конгнитивна и психосоцијална ефикасност, тука би требало да експериментираат со тоа колку и што можат, а во што треба да се усовршат. За да се постигне тоа, училиштето треба да биде средина во која тие самите ги прават и испробуваат работите, учат низ сопствените искуства и грешки.

Но во традиционалниот стил на настава тоа не е можно, затоа што се бараат готови продукти, во вид на „научена“ лекција, писмена работа што е „одлична“, „совладано“ градиво. Не се поттикнува експериментирањето, правењето избор, самопроценувањето и самоанализата, учењето од сопствените грешки. Учениците не се упатуваат да трагаат по различни извори на информации, да ги споредуваат, да избираат. Материјалот се предава во готова форма, нема ни навестување на **процесот** на тешка работа, дилеми и талкање на научниците (и на другите автори кои се изучуваат), низ кои поминувале за да дојдат до славните откритија, уметнички дела или научни теории. Тоа предизвикува чувства на немоќ, зависност и лична неефикасност кај учениците. Тие не развиваат верба и доверба во своите потенцијали, секогаш „некој друг“ е тој што го поседува знаењето, а тие само го примаат. За да се промени тоа и за да се развива чувството на автономност кај учениците, наставниците во својот пристап би требало да ги вградуваат следните принципи (Faber & Mazlish, 1980):

- Да им дозволат на учениците да прават избор. Дури и кога се чини дека тоа е невозможно, избор секогаш има. Тие можат да бираат помеѓу две, три или повеќе алтернативи. А алтернативите, а со тоа и ограничувањата, ги поставува наставникот.
- Да покажуваат почитување кон напорите на учениците, дури и кога се тие неуспешни.

- Да не даваат готови одговори, да не се обидуваат да бидат некој што знае се (дури и кога тоа е точно). Да ги упатуваат учениците на самостојно размислување и експериментирање со идеите и појавите.

- Да ги поттикнуваат учениците да користат разни извори на информации, вон училишните учебници и вон задолжителната литература.

Алтернативи на казнувањето

Казнувањето е веројатно една од најболните точки во училиштата. Често пати се вели дека без него не се може, дека наставниците не го сакаат, но дека се принудени да го употребуваат, дека учениците мораат да се научат на ред, а тоа е можно само доколку нивното „непожелно" однесување има „последици". А последиците се бркање од час, ставање слаба оценка заради недисциплина, вербално навредување, заканување, укори, опомени, исклучувања... Репертоарот е прилично голем. А ефектите - мали или никакви.

Многубројни истражувања покажуваат дека казнувањето не само што не е ефикасно, туку е и контрапродуктивно во однос на целта што сакаме да ја постигнеме. Несаканото однесување не се менува, а ученикот се преокупира со одбрамбени психолошки процеси, за да го сочува своето достоинство и самопочитување. Тие процеси најчесто се дистанцирање од наставникот и од целата ситуација, фантазирање за одмазда или бегство, што само го зајакнува санкционираното однесување. Всушност, со казнувањето, само го попречуваме внатрешниот, многу важен процес на соочување на ученикот со своите (негативни) постапки, што би му овозможило да ги согледа последиците, можните алтернативи, и да направи конструктивен избор.

Алтернативниот пристап можеби бара повеќе напор и време од наставниците, но ефектите покажуваат дека посветената енергија вреди. Чекорите што наставниците би требало да ги преземат како замена во ситуациите кога обично се реагира со казнување, се следните (Faber & Mazlish, 1980; Fountain, 1995):

- Јасно изразување на сопствените чувства (и кога се тие многу негативни) - но без напаѓање на личноста на ученикот.

- Јасно изразување на очекувањата (лични, на наставникот, или правила што би требало да се почитуваат во училиштето).

- Укажување на ученикот како може да ја поправи ситуацијата -

без морализирање, само со информација.

- Понудување алтернативи што заедничко ќе се разгледуваат и од кои ученикот ќе може да избере една.

Тоа бара многу посуштинско лично вклучување на наставникот во проблемот и трагање по решение заедно со ученикот, без механичко применување на казнени мерки кои не комуницираат ниту со постапката, ниту со личноста на ученикот. На овој начин се зголемува свесноста на учениците за сопствените постапки без да се загрозува нивното самопочитување и самовреднување, а единствено на тој начин тие можат да научат да ги почитуваат своите наставници и другите во училиштето, како и правилата на однесување.

Решавање на проблеми

Проблемите, конфликтите и несогласувањата се составен дел од животот и не треба да се избегнуваат ниту во училиштата. Идејата дека во „добрите" училишта нема несогласувања, проблеми или конфликти е мит. Разликата меѓу „добрите" и „помалку добрите" училишта е во начинот на кој се соочуваат и ги разрешуваат овие ситуации. Решавањето проблеми во демократска атмосфера има потенцијал на конструктивна промена и тој потенцијал може да се искористи, доколку проблемите не се нивелираат и негираат. Но таквиот пристап повторно бара знаења и вештини на наставниците и другите во училиштето, како и мотивираност да се промени стилот на самоодбрамбеност и егоцентричност во решавањето на конфликтните ситуации.

Постапката на демократско решавање на проблеми и конфликти е определена низ шест чекори (Fountein, 1995). Како и за сите други досега наведени постапки и пристапи, не е доволно само нивно механичко следење. Неопходни се вештини што би морале да се научат, но и доверба во ефикасноста на овој пристап.

Во решавањето проблеми на некој начин се интегрираат сите досега наведени вештини и постапки. Тие се употребуваат во различните фази на овој процес. Операционализирана, постапката ги содржи следните чекори:

- ***Идентификување на потребите*** (или желбите) на сите учесници во конфликтот или во проблемската ситуација. Тоа значи и на наставниците и на учениците. Важно е да се создаде атмосфера на слушање (активно слушање), без меѓусебно обвинување и префрлање, без иденти-

фикување на виновникот.

- ***Дефинирање на проблемот***: во дефинирањето повторно учествуваат сите што се вклучени во ситуацијата. Секој има свој поглед и важно е учесниците во конфликтната ситуација да се согласат во дефинирањето на суштината на проблемот.

- ***Давање предлози за решение***: во оваа фаза се даваат различни предлози, сосема слободно, без оглед на нивната конструктивност или реалистичност. Без коментирање и просудување, сите предлози треба да се запишат. Целта е да се добијат што е можно повеќе предлози за решение на проблемот.

- ***Проценка на решенијата***: секоја страна во конфликтот ја разгледува листата на решенија и алтернативи и проценува кои се прифатливи, а кои не се, од нејзиниот аспект на гледање. Важно е дека тоа не го прават само наставниците, туку и учениците.

- ***Избор на најдоброто решение***: се избираат оние решенија што се прифатливи за двете страни, а што го решаваат проблемот онака како што тој е дефиниран заеднички.

- ***Проверка дали решението функционира***: на крајот треба да се направи план за да се процени успешноста на решението. Таа може да се спроведе во следните неколку минути, часови, за една недела или поголем временски период, во зависност од природата на проблемот и од возраста на учениците.

Оваа постапка може да се користи како регуларна процедура во училиштето, во најразлични проблем-ситуации, со поедини ученици, со групи или цели класови, при поедноставни, но и при посериозни проблеми. Исто така, применувајќи ја, обучените наставници ги подучуваат и учениците на овој начин на приоѓање кон проблемите, што има дополнителни позитивни ефекти.

Наместо заклучок

Промената на образованието и на училишната етика кон демократизација е долг и постепен процес. Вештините и постапките опишани во овој текст се само дел од сложените и бројни промени што се потребни во оваа насока. Она што е важно да се нагласи е дека многу важен елемент од тој процес е токму обуката на наставниците. И тоа обука што значи нивен сопствен личен развој и прифаќање на начинот на мислење во кој доминира вистинско почитување на принципите на

рамноправно достоинство за сите (Juul, 1995), а не наметнување на нова методологија, во авторитарен стил.

Тоа воедно е и најделикатната дилема на носителите на овие промени. И покрај сите научни сознанија, емпириски потврдувања и очигледност на успешноста и ефикасноста на новиот пристап, тој не може да биде наметнат и воспоставен на авторитарен начин, зашто тоа би значело повреда на неговите основни начела. Правата на личен избор и индивидуален пристап мораат да се почитуваат и во обуката на наставниците. Иако наведените методи и принципи се формулирани со следење, модифицирање и вообличување на позитивните искуства токму на луѓето од практиката, со користење и воопштување на нивното богато искуство, секогаш ќе има наставници што нема да можат да ги прифатат и тоа мора да се почитува.

Но, со менување на стилот на училишното функционирање во целина, со воспоставување на регуларни *процедури* во училиштето, што ќе значат институционализирање на демократските методи и принципи, личниот став ќе биде помалку важен, а професионализмот ќе биде она што доминира.

Институционализацијата, пак, бара сериозна работа на редефинирање и преиспитување на глобалните цели на образованието, прецизирање на знаењата и вештините што им се потребни на наставниците за нивна реализација и нивно вградување во наставните планови и програми за обука на идните наставници. Само на тој начин, на промените на образованието во ова транзиторно време им се приоѓа сериозно, систематично и системски, а тоа е еден од условите за успех.

Успехот, пак, (или неуспехот) не може да остане незабележен. Учениците се тука, тие се носители и градители на општествениот живот и на светот во кој живееме. Ако ги образуваме на начин што ќе овозможи да развијат позитивни визии за иднината и вештината за нивна реализација, веројатноста да живееме во понапреден и поправеден свет се поголеми.

Литература:

Berman, Sh. and La Farge, Ph. (eds.) (1993): Promising Practices. In Teaching Social Responsibility. State University of New York Press, Albany.

Faber, A., and Mazlish, E. (1980): How to Talk so Kids Will Listen and Listen so Kids Will Talk.. Avon Books, New York.

Fountain, S. (1995): Education for Development A teacher resource for global learning. UNICEF.

Hart, R. A. (1997) Children's Participation: The theory and Practise in Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. UNICEF.
Jensen, B. B and Schnack, K. (1994): *Action Competence as an Educational Challenge* in Jensen, B.B and Schnack, K. (eds.) Action and Action Completence as Key Concepts in Critical Pedagody. Royal Danich School of Educational Studies.
Juul, J. (1995): Vaše kompetentno djete - za nove temeljne vrednosti obitelji (prevod: Radmila Rudeš-Babac). EDUCA, Zagreb.
Симовска, В. (1996): Зошто служи училиштето - поглед кон целите на образованието. *Образовни рефлексии, списание за теорија и практика во воспитанието и образованието*, 4, 12-14.
Симовска, В. (1997): Ризикот и психолошката отпорност во релација со училишниот успех и адаптација. *Образование за развој, списание за применета детска и адолесцентна психологија*, 1, 77-97.
Ќостарова - Уковска, Л. (1997): Образование за развој: Концепт на образование за дваесетипрвиот век. *Образование за развој, списание за применета детска и адолесцентна психологија*, 1, 9-37.
Weare, K. and Gray, G. (1997): Унапредување на менталното и емоционалното здравје во Европската мрежа на училишта што го унапредуваат здравјето. (превод: Елизабета Буова) Педагошки завод на Македонија.

М-р Розалина **ПОПОВА-КОСКАРОВА**

ПЕРМАНЕНТНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИОТ КАДАР

Училиштето вреди толку, колку што вреди и наставникот - рекол познатиот германски педагог А. Дистервег.

Во оваа кратка, но силна мисла е кажано многу, а тоа е дека наставникот секогаш бил, е и ќе остане стожер на современиот воспитно образовен процес и фактор број еден од кој зависи успешната реализација на наставата и покрај се поголемата примена на современи аудио визуелни средства. Имајќи го предвид ова, сама по себе се наметнува констатацијата дека наставникот обавува мошне суптилна и одговорна професија, која бара негова солидна стручна, педагошка и методска подготовка. Од друга страна, пак, природата на наставничкиот позив е специфична, посебно во денешно време, во време на транзиција, кога се иницираат битни промени во улогата, положбата и функцијата на наставникот во воспитно-образовниот процес. Евидентно е дека од наставникот сè повеќе се бара да биде организатор, творец, креативец и насочувач во едукативниот процес, а особено неговата современа улога е насочена кон развивање на самостојната и творечка работа на учениците, наспроти досегашната улога на неприкосновен извор на информации.

Новите барања и потреби во наставата, аналогно на тоа и новата улога на наставникот, кои се логична консеквенца на многубројните промени во животот и работата во современото општество, не можат да се задоволат со знаењето кое се стекнало во текот на школувањето. Затоа се налага потребата наставникот својот стручен, педагошки и општ културен фонд перманентно да го обновува и збогатува со нови знаења. Во оваа смисла неизбежно е да го цитираме Толстој кој вели: „За да се постигне успех во воспитувањето на децата, луѓето кои воспитуваат треба непрестано себе да се воспитуваат“.

Застарено е сфаќањето образованието што се добива во училиштето да се смета доволно за цел живот. Впрочем, веќе станува сосема прифатливо сознанието дека не постои факултет или уни-

верзитет каде низ подготвувањето на идните наставници можат да се дадат сите знаења, да се стекнат сите методи, модели и решенија, кои ќе се користат во текот на целиот работен век. Ниедно училиште, ниеден факултет не можат да дадат ниту целосно теоретско, ниту практично знаење. Тоа е само почеток и, би рекле, нужна претпоставка за понатамошната образовна надградба, која не треба да има граници и рамки.[1] Философијата на доживотно образование јасно говори дека училиштето, вклучувајќи го и факултетот нема за задача да го финализира образованието, односно да дава завршни знаења на студентите, туку да настојува да ги оспособи за перманентно усвојување на нови знаења во склад со забрзаните промени кои се случуваат во сите области на човековиот живот и работа.[2] Впрочем, и став на УНЕСКО е дека високото образование не треба да нуди вокациона обука, туку вокациона релевантност.

Во контекст на погоре кажаното, ја гледаме и смислата од неминовноста на перманентното стручно и педагошко усовршување на наставникот, што не е само барање на времето во кое живееме, туку и услов за негова положба меѓу учениците, како и негов општествен углед во средината во која живее и работи.

Свесни сме дека во денешно време учениците уште од најмала возраст добиваат низа информации и надвор од наставата, а, пак, со подигањето на општиот, материјалниот и културниот стандард на родителите и со развојот на средствата за масовна комуникација, потоа домашните електронски сметачи, и др. ним им стануваат достапни многу извори на информации, понекогаш и од највиосок квалитет. Од друга страна, сосема е природно учениците да се обраќаат до наставниците за различни објаснувања, образложенија или пошироки сознанија, поврзани со конкретниот наставен предмет или надвор од него, на пример, од секојдневниот живот. Таа нивна потреба ќе можат да ја задоволуваат оние наставници кои не се само добри познавачи на својата структура, туку се одликуваат со поширока општа култура. Заради тоа уште еднаш ќе нагласиме дека природата на наставничкиот позив е таква, што бара од наставникот перманентно да учи, да ги следи достигнувањата во својата струка и систематски да се усовршува во неа.

---

[1] М. Фатиќ, Научно-технички прогрес и потреба савременог образовања наставника, Настава и васпитање, Београд, 1-2, 1983, стр.271

[2] Д. Савиќевиќ, Концептуални оквири и циљеви континуираног професионалног образовања на универзитету, Настава и васпитање, Београд, 1-2, 1992, стр.149 и 150

Потребата од перманентно образование на наставниот кадар произлегува и од сознанието што во воспитно-образовните институции се вработува кадар со мошне различни, а честопати и недоволно почетни педагошки, методички, па дури и стручни знаења, како и знаења од психолошката наука. Од друга страна, пак, сè повеќе императив на современиот воспитно-образовен процес станува развивањето на слободна, творечка, социјализирана, хумана личност, која ќе може самостојно да мисли и да твори. Остварувањето на претходно наведената цел е можно само ако наставниот кадар е оспособен да го поттикнува развојот на детето, а особено да создава услови за:

1. Поттикнување и мотивирање на учениците за самостојна и творечка работа, односно за сознавачка самостојност. Во врска со ова, Ѓорѓе Лекиќ истакнува дека „самостојната работа на учениците тешко е да се замисли без способен наставник, бидејќи неговата улога во самостојната работа е насочена кон пружење помош во подготвувањето на учениците за самостојна работа, упатување на самообразование и овозможување на трансфер во сложениот наставен процес.“[3]

Во истражувањето што го има извршено д-р Благородна Камчева Лакинска, во однос на оспособеноста на учениците за користење учебник или друг печатен текст, дојдено е до констатацијата дека има голем број наставници „кои умеат да поставaт јасна цел на самостојната работа, но многу малку се во состојба да организираат активности со учениците за постигнување на поставената цел. Тоа упатува на неподготвеноста на наставникот правилно да ја организира самостојната активност...“[4]

2. Воведување на иновации во наставата;

„Иновациите ја прават наставата креативна. Меѓутоа, воведувањето на иновациите во воспитно-образовната работа во училиштето е сложен, комплексен процес кој зависи од повеќе фактори, а особено од наставникот, кој има непосредна, клучна и решавачка улога“.[5]

Не е тешко да се заклучи дека педагошката работа по својот „карактер е креативна, творечка, меѓутоа, наставникот може да ја соголи, ограничи, вкалупи, вклешти, рутинира,“[6] благодарение, пред сè, на својата подготвеност, но уште повеќе од изградениот однос кон потре-

---

[3] В. Цветановиќ, Самостални и стваралачки рад ученика и улога учитеља у настави матерњег језика и књижевности, Иновације у настави, Београд, 1, 1991, стр.16

[4] Б. Лакинска, Самостојната работа на ученикот во наставата, Гоце Делчев, 1992, стр.61

[5] и [6] К. Ангеловски, Наставниците и иновациите, НИО „Студенски збор“, Скопје, 1985, стр.72

бата од перманентно стручно и педагошко усовршување во текот на целиот работен век.

Перманентното образование на наставниот кадар незбежно е да го посматраме и од аспект на успешното остварување на воспитната задача на наставата. Имено, од оспособеноста на наставникот зависи и развивањето и прифаќањето на хуман и демократски начин на решавањето на проблемите од различна природа со кои се соочуваат децата, како и развивањето на хуман и демократски начин на комуницирање на сите учесници во воспитно-образовниот процес (ученик-наставник-родител). Впрочем, од наставникот во голема мерка зависи и разбирањето и прифаќањето на младото суштество, со сите негови слабости и недостатоци, меѓусебната доверба и почитувањето на личноста на воспитаникот.

Во услови на сè поголем развој на образовната технологија, нивото на информираност на наставникот на ова поле е на многу незадоволувачко ниво. Ова е од особена важност заради осовременување и подигнување на ефикасноста на воспитно-образовниот процес. Овој аспект, исто така, не смее да се занемари кога станува збор за потребата од перманентно образование на наставниот кадар, посебно во времето на прагот на XXI век.

Феноменот перманенто образование сè повеќе ќе станува наша реалност, од која нема бегање. Затоа и наставникот кој ќе се стреми кон атрибутите: солиден, квалитетен, успешен и слично, мора да го прифати перманентното образовани како единствена можност и шанса која му ги отвора видиците на новото време, а не како оптоварување од кое нема никаква корист и за кое не е воопшто мотивиран. Во еден современо конципиран систем на образование на наставниот кадар, основното училиште како носител и искажувач на потребите од оваа област, заедно со педагошките (наставничките) факултети, како и Центарот за перманентно образование, треба да претставуваат основни лостови на реализација на перманентното образование на наставниот кадар. Впрочем, во многу земји во светот образованието на наставниците и перманентното стручно, педагошко и методичко усовршување се поврзани во единствен систем. Предностите во тој поглед се големи. Сите наставници се постојано во тек со најновите достигнувања во својата струка, а тоа се обезбедува по пат на перманентно образование.

Имајќи го предвид тоа,нема сомнение дека суштествено е потребно наставникот својот стручен, педагошки и општ културен фонд пос-

тојано да го обновува и збогатува со нови знаења. Впрочем, потребата од перманентно стручно и педагошко усовршување на наставниот кадар претставува императив во времето на севкупни промени во општеството на прагот на XXI век.

Литература:

1. К. Ангеловски, Наставниците и иновациите, Студентски збор, 1985, Скопје
2. Арангеловиќ, Д., Образовање и усавршавање наставника, васпитача и сарадника, Новапросвета, Београд, 1986
3. Арангеловиќ, Д., Перманентно усавршавање педагошких кадрова за примену иновација, Настава и васпитање, Београд, 1-2, 1983
4. Богнар, Л., Стручно и педагошко усавршавање наставника, Живот и школа, Осијек, бр.3-4, 1974
5. Камчева-Лакинска, Б., Самостојната работа на ученикот во наставата, ГИТ Гоце Делчев, 1992
6. Недовиќ, Образовање и усавршавање педагошких кадрова у функцији преображаја образовање и васпитање, Настава и васпитање, Београд, 3-4, 1982
7, Попова-Коскарова, Р. Перманентното стручно и педагошко усовршување на наставниот кадар - неминовност на прагот на XXI век, во Зборникот од симпозиумот на тема: Перманентното образование и учење на прагот на XXI век како филозофск и педагошки основи на теоријата и практиката во сферата на едукацијата, Просветно дело, 1997
8. Савиќевиќ, Д. Концептуални оквири и циљеви континуираног професионалног образовања на универзитету, Настава и васпитање, Београд, 1992, 1-2
9. Суходолски, Перманентно образовање и стваралаштво, Школска књига, Загреб, 1988
10. Цветановиќ, В. Самостални и стваралачки рад ученика и улога учитеља у настави матерњег језика и књижевности, Иновације у настави, Београд, 1991, бр.1

Д-р Ѓорѓи ПАВЛОВСКИ

МЕТОДИЧКОТО УСОВРШУВАЊЕ НА НАСТАВНИОТ КАДАР ВО ОСНОВНИТЕ И УЧИЛИШТАТА ЗА СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ

Методиката како тесно стручен наставен предмет во нашиот воспитно-образовен систем е недоволно и несоодветно застапена на факултетите, односно институциите кои подготвуваат наставнички кадри за основните и училиштата за средно образование. Според значењето и местото што им припаѓа на методиката и дидактиката во системот на науки на факултетите за наставници, тие се скоро симболично застапени. Тоа особено се однесува на институтите по географија, биологија, хемија, математика и физика при Природно-математичкиот факултет.

Слична состојба, со малата застапеност на методиката во вкупниот неделне фонд на часови, е присутна и на наставничките институти при Филозофскиот и Фиолошкиот факултет. Сè ова доведува до последици и проблеми идниот наставник, односно професор во текот на своето школување да нема можност да се здобие со потребните знаења од методичко-дидактички аспект кои со успех ќе ги користи и реализира во наставата.

Овој недостаток од методска наобразба ќе се провлекува повеќе години во воспитно-образовната работа доколку, на време, не се преземат соодветни мерки за негово надминување.

Од досегашните непосредни педагошки увиди, вршени од страна на стручните работници при Педагошкиот завод на Р. Македонија, може да се констатира дека кај поголем број наставници од основните и училиштата за средно образование во Републиката отсуствува дидактичко-методската и педагошко-психолошката подготвеност, која не е на потребните барања што ги поставува современата настава. Така, според многубројните увиди, извештаи, информации и анализи од оваа стручна служба се забележува дека има наставници кои поседуваат солидна стручна подготовка, а немаат дидактичко-методска подготвеност.

Причини за оваа состојба има повеќе, но како најзначајни се: периодите кога предметот методика не бил застапен во наставниот план

на повеќе институти за образование на наставници, потоа, застапеноста со мал седмичен фонд на часови, како и застапеноста на овој предмет од наставници на кои методиката им бил периферен предмет.

Како што е познато, сè до 1968 година методиката како наставен предмет не беше застапена во неделниот фонд на часови на наставничките факултети, што е секако голем хендикеп кој подоцна и се потврди во праксата. Може да се забележи и денес дека овие дипломирани професори имаат и располагаат со солидно стручно образование, но со недоволна методско-дидактичка и педагошко-психолошка подготовка. Така, при реализацијата на наставните содржини не постои одмереност на наставниот материјал. Тој е преобемен, не се води грижа за психо-физичките способности на учениците, отсуствуваат наставните методи и потполно е запоставена нагледноста. Кај овие наставници буквално часот започнува без уводен, главен и завршен дел, туку со еден долг и банален монолог кој е неадекватен за учениците, бидејќи тешко го разбираат наставникот што сака да каже, не постои мотивираност за усвојување на нови знаења и се јавува одбивност кон наставникот и наставниот предмет. Се случува и тоа на еден час наставникот да реализира и по две наставни содржини што е непоимливо и чисто методско-дидактичко промашување. Застапеноста на методиката на наставничките факултети со недоволен неделен фонд на часови исто така не ги дава очекуваните резултати за современа и квалитетна настава. Истражувањата, вршени во таа насока, покажаа дека има неодложна потреба не само од зголемување на бројот на часовите и вежбите во повеќе семестри туку и зголемување за хоспитациите. Во денешни услови сосема реално би било методиката да биде застапена во VI, VII и VIII семестар со по 2+2 часа, а времето за хоспитации, односно педагошки стаж да изнесува 30 дена. Напоредно со методиката да се зголемат и часовите по дидактика. На овој начин значително ќе се подобри теоретската подготвеност, односно методско-дидактичката „зрелост" на идниот наставник кој со успех ќе може да се вклучи во воспитно-образовниот процес и во истиот да постигнува забележителни и солидни резултати.

Ангажираноста на наставници по методика на институтите на кои методиката им е периферен предмет е сериозен проблем кој се провлекува низа години во нашето образование, а последиците од работата на тој наставник се несогледливи и од траен карактер. На универзитетите во бившите југословенски републики: Србија, Хрватска, Словенија, Босна и Херцеговина и Црна Гора, како во минатото, така и

денес, по осамостојувањето во независни и суверени држави, на предметот методика ѝ се дава и посветува големо значење и внимание. Овој наставен предмет кај нив е застапен исклучиво од долгогодишен практичар кој, најчесто, се избира од редовите на наставниците од основните и училиштата за средно образование во колку ја поседуваат потребната образовна надградба: учител, наставник, професор, магистер. Докторската дисертација не е пречка и пресудна за овие наставници по методика да засноваат работен однос на наставничките факултети, но истата по желба можат да ја бранат подоцна. Слична е состојбата и на повеќе наставнички факултети во нашите соседни држави. Меѓутоа, на нашите наставнички факултети (освен неколку) овој наставен предмет како да е безначаен и како фудбалска топка им се нуди да го изведуваат и оние наставници кои многу малку ја познаваат практичната страна и методско-дидактичката вредност на овој предмет. Сè додека е така ќе произведуваме „лаици наставници и лаици ученици“.

Поради сè ова во нашиот воспитно-образовен систем и денес скоро по сите наставни предмети, сè уште доминира традиционалната настава во која наставникот без поголеми напори, со години ја применува (експлоатира) претежно фронталната форма на работа бидејќи само неа ја знае и низ истата, најчесто, преовладуваат монолошката и дијалошката метода.

Наставната практика покажа дека примената на оваа форма поради нејзиниот колективен карактер, не секогаш ги дава очекуваните резултати, бидејќи лесно се запоставува индивидуалноста на ученикот. Освен тоа, таа е монотона и тешко се остварува и одржува вистинската (перманентната) активност со сите учесници. Знаењата, пак, со кои тие се здобиваат преку оваа форма на работа најчесто се вербални (формални) и лесно се заборааат. Затоа, постепено, но сигурно, треба да се напушти овој вид на работа во нашите училишта или, пак, фронталната форма на работа да се комбинира и синтезира со другите наставни форми како што се: индивидуалната, индивидуализираната, програмираната, групната, работа во парови, кооперативно учење и др.

За надминување на состојбите потребно е перманентно стручно оспособување и усовршување на наставниот кадар преку практична примена на повеќе форми на работа со кои ќе биде запознаен на одделни семинари или советувања и истите покасно ќе може индивидуално да ги реализира во наставата.

На овој начин наставникот ќе постигне поголема рационализаци-

ја и ефикасност во воспитно-образовниот процес кој бара постојани иновации во наставата, особено денес кога компјутеризацијата и видеокасетната техника го овозможуваат сето тоа и истите иако бавно, сепак, постепено навлегуваат во нашите училишта како најсовремен метод и процес при реализирањето на наставните содржини.

Токму затоа современата настава бара поширок спектар од примена на повеќе наставни форми, кои кај учениците ќе создадат побрз развој на психичките процеси: мислење, помнење, внимание, фантазија и др. а од друга страна, пак, ќе стекнат навики за полесно усвојување на претстави и перцепции за еден процес, појава или поим.

Истражувањата од примената на различни форми на работа во наставата покажаа поголем квалитет, ефикасност и освежување на наставниот процес, како и поголема креативност во работата на учениците и наставникот. Тоа, од друга страна, пак, го зголемува интересот и мотивацијата кај учениците за учење. Во поедини училишта во Републиката видливо е опаѓањето на активноста кај наставниците во самостојното изработување на наставни средства како шеми, графикони, цртежи, дијаграми, албуми или уредување на географско, историско и јазично катче како и биолошко катче на препарирани водоземци, влекачи, птици и разни животни.

Затоа е потребно, преку стручното оспособување, да го насочуваме наставникот на перманентна активност во создавањето љубов за својот предмет меѓу учениците.

Методичкото усовршување на наставниот кадар во основните и училиштата за средно образование е една од задолжителните задачи на стручните работници при Педагошкиот завод на Македонија преку директните увиди и контакти како и зголемените активности во редовното одржување на советувања, семинари, стручни трибини, семинари со теренска настава и др. кои имаат најголема вредност, бидејќи ги поврзуваат теоретските со практичните знаења. За овие семинари постои најголем интерес кај наставниците и при нивната реализација се добива целосна и јасна слика за одреден простор, процес или појава, а со тоа го дополнуваат сознанието кај наставникот како изгледа или како се одвива тој процес во природата.

Методичкото усовршување на наставниот кадар се одвива преку два вида на семинари и тоа: семинари од методско-дидактички карактер и семинари со теренска настава.

Преку семинарите со методско-дидактички карактер се опфаќаат

содржините и се согледуваат слабостите што се присутни во наставата како организацијата на наставниот час, планирањата во наставата, додатната и дополнителната настава, слободните ученички активности, практичното ракување со наставните средства, практичната обработка на наставните содржини низ разни форми на работа како што се: индивидуалната, групната, фронталната, програмираната и др.

Низ семинарите со теренска настава особено треба да дојде до израз поврзувањето на теоретските со практичните знаења. Досегашните семинари, според истражувањата покажа дека на националните предмети треба да им се даде поголем акцент и во таа насока преку повеќе форми на теренска настава да се опфатат сите наставници во Републиката.

За поголема ефикасност и во двата вида на семинари стручните работници од Педагошкиот завод за предавачи редовно повикуваат познати стручњаци од одредена област, а често пати тоа го организираат во соработка со наставничките факултети или други институции, потоа со Министерството за образование и физичка култура, како и со туристички и работни организации, што е добро и позитивно.

Во методичкото усовршување на наставниот кадар активно е вклучена и педагошко-психолошката служба при училиштата која како приоритетна задача има за цел да им помогне на наставниците околу организацијата и реализацијата на наставниот час, потоа, во организирање на трибини, анкетирање и др. Од анализите се констатира дека во некои училишта оваа служба е доста активна, а во други како да се наоѓа во подредена, односно пасивизирана улога.

Методичкото усовршување на наставниот кадар се одвива и преку зголемениот простор при публикувањето на стручни трудови од областа на методиката и дидактиката. Досегашната пракса, главно, беше насочена кон тоа во нашите стручни списанија од природно-математички карактер да има најмалку трудови од педагошката практика. Меѓутоа, во последните неколку години се направени радикални промени во тој поглед така што сега и самите наставници учествуваат со свои прилози од наставната практика.

Во соработка со други институции, методичкото усовршување на наставниот кадар се врши и преку оспособување со техничка култура и ракување со аудио-визуелни средства како што се: компјутер, видео-камера, видео рикордер, елемент филм-супер 8, аспектомат и др. Со нивната примена во наставата се добиваат позитивни ефекти и се постигнува

главната цел за поголема надгледност при реализацијата на наставните содржини со што учениците полесно и поефикасно ги усвојуваат новите знаења.

Методичкото усовршување на наставниот кадар ќе ја постигне својата вистинска цел само тогаш кога во неговата реализација ќе се вклучат активно сите институции во сферата на образованието како што се: Педагошкиот завод, педагошките факултети, институтите при факултетите кои подготвуваат наставнички кадри и министерствата за наука, култура, образование и физичка култура. Значаен придонес ќе има и отпочнувањето со работа на Центарот за методско-дидактичко педагошко-психолошко образование, што ќе работи во состав на Министерството за образование и физичка култура.

Методичкото усовршување на наставниот кадар во основните и училиштата за средно образование треба да биде перманентна работа во нашиот воспитно-образовен процес по сите наставни предмети што ќе придонесе за поголем квалитет, ефикасност и освежување на наставниот процес, а во исто време ќе овозможи и поголема креативност во работата на самиот наставник. Тоа, од друга страна, пак, ќе придонесе да се зголеми интересот и мотивацијата на ученикот за учење, а неговите знаења ќе бидат потрајни и поквалитетни, што е императив на современата настава.

М-р Азиз ШЕХУ

ТИМСКО УЧЕЊЕ И ТИМСКА РАБОТА ВО ОБЛАСТА НА МЕТОДИЧКОТО ОБЛИКУВАЊЕ НА НАСТАВНИОТ ЧАС

1. Појдовни основи

Императив на времето е создавање на функционална училишна организација со соодветно дизајнирана структура, позната кај нас и пошироко како *Ефективни училишта*, со цел и задача, пред сѐ, да продуцира такви активности кои ќе доведат до високи достигнувања и резултати на учениците.

За училиштето кое ја обавува својата дејност за која е формирано и постои, кое покрај основниот сегмент организација и реализација на наставата, успешно ги користи, изградува и усовршува расположивите ресурси преку училишната клима меѓу вработените, создавајќи атмосфера на пријателство и колегијалност, развиено чувство за припаѓање и сигурност, лојалност кон идентификација со организацијата како и преку создадената *култура на развојот* за личен и професионален развој на наставниот кадар, велиме дека работи ефективно и ефикасно.

Ефективноста е процес на постојан развој кој води кон перманентно усовршување и унапредување. Крајната цел на ефективното училиште се *резултатите на учениците*, додека клучот за создавање на ефективните училишта лежи во работата и создавањето на *ефективните наставници*.

Факт е дека носители на процесите се поединците, но фундаментални единици во модерните организации се тимовите. И културата на развојот, и позитивната клима на односите во било која организација воопшто, а во образовните посебно, најдобро може да се постигне само преку тимското учење и тимското работење.

Стратегијата на нашиот денешен и иден наставник треба да биде способноста за управување со квалитетот на наставниот процес. Тоа најдобро може да се постигне со постојано учење, односно со претворање на нашите училишта во „организации што учат", како крајна цел на организациското учење. Преку ова учење се настојува да се креира органи-

зацијата на образованието како целосен систем, развивајќи ја свеста кај вработените за системско размислување и тимска работа и разбирање на опкружувањето како систем од поврзани и меѓусебно зависни делови.

2. Суштината на организациското учење

Во основа процесот на организациското учење претставува процес на трансформирање на индивидуалниот потенцијал во организациски. Притоа, создавањето на организацискиот потенцијал не значи губење на индивидуалните особености, туку нивно надополнување. Целта на организациското учење води кон квалитетно развивање на овој процес и кон создавање на квалитетни целини наречени „организации што учат“. Фундаментално менување на разумот преку поттикнување на системски начин на размислување и развивање на органска свест кај носителите на тој процес е сржта на организациското учење.

Идејата за организациско учење потекнува некаде во шеесеттите години на овој век и за нејзин основоположник се смета Крис Аргирис (Chris Argyris), тогашен професор на Јелскиот Универзитет. Предмет на интересирање на Аргирис биле интеракциските односи меѓу организациската продуктивност и природата на меѓучовечките односи во организацијата.

Современите сфаќања за организациското учење ги постави Питер Сенге (Peter Senge), кој предводи група експерти од Институтот за технологија во Масачусетс, САД.

Овој начин на организирање, учење и работење, успешно се применува и сè повеќе се прифаќа во светот, така што најуспешните деловни луѓе во светот веќе ја создаваат предноста и се свесни дека „организациите што учат“ со својата доминантност ќе го обележат крајот на овој милениум и почетокот на другиот. Императив на времето е и ние во образованието да ги проучиме, прилагодиме и што побрзо ги имплементираме овие искуства од производната сфера во наставниот процес сè со цел да бидеме во чекор со новите барања и потреби на новите трендови во образованието.

Процесот на организациско учење и создавањето на „организацијата што учи“ се одвива преку петте основни дисциплини:

- Лично мајсторство (personal mastery)
- Ментални модели (mental models)
- Заедничка визија (shared vision)

- Тимско учење (team learning)
- Системско размислување (sistem thinking)

Преку двете први дисциплини се развиваат индивдуалните ефекти, со кои се создаваат можности со високо ниво на лична надмоќ и со отворени ментални модели за заедничка визија и тимско учење, како колективни категории. За овладувањето на суштината и на индивидуалните и на колективните начини на учење најголемо значење има системското размислување, кое личноста самостојно ја стекнува и применува. Развиеноста на индивидуалните категории, посебно на системското размилување, резултира на поголеми ефекти на колективните категории, од чија примена зависат организациските ефекти.

Во овој труд исклучиво ќе се задржиме на тимското учење и тимската работа како една од дисциплините на организациското учење, односно во можноста за имплементирање на таквото учење во наставниот процес или поконкретно во методичкото обликување на наставниот час.

3. Синергетските тимови и Адижес методологијата

Досегашното теоретско третирање на организациското учење воопшто и тимското учење одделно, покажува дека се работи за сложени процеси кои не можат лесно да се применуваат во секојдневниот живот. Особено што овие теории се конципирани врз база на истражувањата и искуствата добиени во производствените организации каде повеќе се сретнуваме со проблемите на водството, проблемите на донесување на одлуки и решениа, проблеми базирани на различни интереси. Додека во услужните и образовните организации, посебно нивната примена во наставниот процес, каде доаѓа повеќе до израз усогласувањето на стиловите, тимското учење и тимската работа, бара поинаков и теоретски и практичен третман. Проучувајќи ја обемната литература за организациско учење, дојдов до заклучок дека Адижесовата синергетска метода[1] со мали прилагодувања карактеристични за наставниот процес, може најдобро да одговара за реализирање на заложбите на овој труд, имено при-

[1] Исак Адезис, роден во Скопје, основач и професионален директор на Институтот Адизес во Санта Моника, Калифорнија, создавач на методологијата која го носи неговото име и која успешно ја користеле над 400 компании кои брзо се развиле, а исто така и бирократизирани организации кои настојувале да се ревитализираат. Автор е на многу објавени книги и на многубројни професионални студии и написи по разни списанија. Тој е исто така вонреден про-

менување на тимското учење и тимското работење во припремата и подготовката на наставниот час.

Адижесовата метода за тимското учење е, пред сѐ, синергетска. Синергетски процес е оној во кој учинокот на здружените составни делови во процесот е поголем од учинокот на секој дел поединечно. Основа на синергијата е во придодавањето на вредноста на разликите во нивното уважување, во градењето на силите, компензирање на слабостите, во креирање на опкружувањето кое овозможува исполнување на секоја личност, која го потхранува самопочитувањето и чувството на составна вредност на секого, која секому овозможува созревање во независност и тогаш постапно во меѓузависност. (Covey, 1995 б:260).

Креативната синергетска комуникација подразбира заемно почитување и разбирање меѓу луѓето кои се вистински емпатични и храбри. Кога луѓето еднаш доживуваат права синергија, повеќе никогаш не се исти. Битноста на синергијата е во тоа што се ценат разликите. Истомислењето не е креативно, дури е и досадно. Филозофијата на синергијата е техниката победник/победник (WIN/WIN). Синергијтата делува.

Секој од нас со години живеел со своите парадигми, истовремено гледајќи со недоверба кон секој кој не можел да ги прифати нашите „претпоставки". А сега, со сите тие разлики настојуваме да учиме и работиме заедно, да управуваме со вредностите и да постигнеме разултати. Дилемата е како ќе го извршиме тоа, како ќе ги поместиме границите на своите индивидуални парадигми така што да можеме длабоко да комуницираме, да можеме да соработуваме на решавање на проблемите од разни области и конкретно, и пребродување на многуте дилеми кои се создаваат при методската подготовка на наставниот час. Одговорот е во емпатичкото комуницирање: во настојувањето прво да сфаќаш за да потоа бидеш сфатен. Тоа е делотворно во меѓузависната стварност - тоа е тимска работа, изградба на синергетски тимови, синертимови, развиток на единство и креативност со другите.

Адижес на ова одговор изнаоѓа во создавање на тим, и тоа не било каков. Во менаџментот потребен ни е *комплементарен тим* со чувство на соединети разлики - *синертим*, каде силата доаѓа од обе-

---

фесор на постдипломските студии по менаџмент во Калифорнискиот Универзитет во Лос Анџелес, а именуван е за професор и предавал на Универзитетот Станфорд во Универзитетот Колумбија, Универзитетот во Тел Авив, како и на Хебрејскиот Универзитет во Јерузалем. Член е на многу здруженија во светот и неговите книги се преведени скоро на сите поважни јазици.

динети разлики. Притоа, не мислиме на комплементарни способности и знаења, туку комплементарни стилови и судови. Свесни сме дека овие разлики во почетокот создаваат лоша комуникација и конфликти. Конфиктот е потребен и неизбежен во управувањето со промените. Нема промена без конфликти и ако се обидеме да ги елиминираме конфликтите погрешно управуваме, бидејќи ќе ги елиминираме и промените.

Процесот на тимско учење не е лесен процес, не е просто „тимско изградување". Оваа дисциплина значи и учтиво однесување, подобрување на комуникацијата, заемно почитување, градење на јаки односи. Членовите на тимот треба да знаат дека ќе има моменти на неуспеси, а можеби и тешкотии во изградувањето на нивните колективни можности.

Тимовите треба да формираат свои основни правила за конверзација, договор за времето, разни ограничувања, начинот на изнесувањето на информациите, како и кога ќе се донесуваат решенија. Штом консензусот ги постави правилата, потребно е тимот да дискутира како ќе се постапи кон прекршоците. Овие правила се потребни за да му помогнат во оформувањето на конверзацијата и не треба никогаш да станат многу доминанти за да не би се потиснале целите на учењето на тимот. Модел на вакви правила на тимското учење можат да ни послужат постапките на Адижес методологијата.

За создавање на талентирани и успешни тимови треба да се исполнат некои основни претпоставки. Прво, тимовите треба да се составени од членови со изградено лично мајсторство и професионална талентираност. Втората претпоставка бара членови со отворени и еластични ментални модели, кои претпоставуваат заедничка визија на членовите како трет релевантен фактор во создавањето на успешните тимови.

Начинот на остварувањето на резултатите е во создавањето на координирани, синхронизирано и хармонично тимско работење што може да се постигне со совладувањето на вештината за тимското учење. Затоа оспособувањето за тимско учење е четвртата претпоставка за успех на процесот на тимско учење и работење.

На крај, тимското учење како и секоја дисциплина бара вежбање. Всушност, процесот кај таквите тимови кои учат се изведува низ постојано движење меѓу вежбањето и изведувањето и повторното вежбање и повторното изведување.

Тимското учење е тимско оспособување на поединците. Тимо-

вите кои учат, учат како да учат заедно.

Истражувањата изршени од Казанбах и Смите (Katzanbach, 1993: 275) укажуваат дека е најдобро тимовите да се составени од 10-12 членови.

4. Предмет на истражувањето

Сознанијата стекнати при постдипломските студии по кадровски менаџмент при Институтот за социолошки и политичко правни истражувања за организациското учење воопшто и продлабочените сознанија за тимското учење за потребите на мојот магистерски труд со наслов „Тимското учење и тимската работа во областа на методиката“ и поднаслов „прилог кон методиката на наставата по ОТП“, се појдовни основи при определбата на предметот што се третира во ова истражување, а тоа е разгледување на можноста за имплементирање на *тимското учење и тимското работење во областа на методичкото обликување на наставниот час.*

5. Цели и задачи на истражувањето

Пред ова емпириско истражување беа поставени следните цели:

- Утврдување на основен модел за тимско учење и тимска работа што ќе послужи како основа при определба за организациско учење, прилагоден на карактеристиките на училиштата во Р. Македонија и предвидување на перспективите од нејзина примена;

- Научна презентација на симултаното тимско работење и тимско учење;

- Практична верификација на постојното теоретско и практично знаење за тимското учење преку практична примена на Адижес методологијата и испитување на можноста за нејзината имплементација во конкретни услови во наставниот процес:

- Добивање на методолошка - инструментална основа што ќе послужи при понатамошното истражување.

Задачите на ова емпириско истражување беа:

1. Да се испитаат сегашните состојби за начинот, формите и постапките при методското обликување на наставниот час во неколку училишта во Р. Македонија.

2. Да се испита можноста, способноста и желбата на нас-

тавниците за промена на начинот на подготовката на наставниот час.

3. Да се испита можноста за имплементирање на тимскиот начин на учење и работење во една од методиките од наставниот процес, конкретно во методичкото обликување на наставниот час на предметот ОТП во основното училиште, со цел тоа да се прошири и на другите поредмети од наставната програма.

6. Хипотетска рамка

Од предметот, целта и задачите на ова емпириско истражување произлегува *генералната хипотза:*

Воведувањето на тимското учење во наставниот процес значително придонесува во остварувањето на следните основни цели:

- задоволување и надминување на потребите и желбите на клиентите за современо организирање на наставата;
- постојано подобрување на процесот на работа;
- креирање на организацијата на наставата како целосен систем.

7. Методи во емпириското истражување

Како основни истражувачки методи се користени аналитичко-дескриптивниот метод, методот на педагошкиот експеримент и методот на анализа. При аналитичко - дескриптивниот метод се користени две посебни методи и тоа: Синергетската дијагноза на состојбите т.н.р. Syndag според Адижес методологијата и методот на испитување со набљудување. Беа извршени два вида испитувања по пат на анкетирање. Со првиот анкетен прашалник беа опфатени 60 наставници од разните училишта во Скопје од кој е формирана контролната група. Со вториот анкетен прашалник беа опфатени само членовите од експерименталната група со кое е обавена тимска обука и тоа во ОУ „Лазо Ангеловски" и ОУ „Лирија". Со тимска обука, за што претходно беше конципирана програмата, беа опфатени по 15 наставници од двете училишта.

Во овие емпириски истражувања беа користени следните техники: анкетирање, системско набљудување и анализа на содржина, и следните инструменти: адижес протокол за извештај од тимската работа, анкетен прашалник, протокол за набљудување и образец за анализа на дневните подготовки и педагошка документација.

8. Резултати и заклучни согледувања

После теоретското третирање, спроведеното емпириско истражување и извршената анализа на податоците можат да се донесат неколку поважни заклучоци. Иако најголем дел од добиените податоци и сознанија се доста индикативени, сепак, сметаме дека тие не се доволни за целосно заклучување. Потребно е вакво истражување да се спроведе во повеќе училишта со различни организациски и материјално - технички услови со цел да се проверат добиените сознанија од ова истражување, кои имаат голема практична вредност. Тие можат да послужат како основа за една пообемна студија, како основа на еден истражувачки проект, на пример, на Педагошкиот завод на Р. Македонија или на педагошките и учителските факултети и други институции при преземањето на конкретни активности во настојувањето за унапредување на наставниот процес. Добиените податоци и сознанија можат да послужат и за поттикнување на иницијативата за воведување на менаџментот во нашите училишта, како современ начин на организирање, размислување и работење, во настојувањето нашите образовни организации да станат „организации што учат“, како крајна цел на организациското учење. Со овој труд се прави и обид за прилагодување на Адижес методологијата за тимското учење и неговата имплементација во наставниот процес, што треба да се прифати како прилог и кон оваа теорија, која досега е применета само во производните дејности.

Во врска со задачата за испитување на можноста за имплементирање на тимскиот начин на учење и работење во една од методиките од наставниот процес, конкретно во методиката во предметот ОТП, можат да се констатираат следните сознанија:

- целокупната тимска обука, во чиј склоп беа реализирани и синергетската дијагноза на состојбите и двете анкети пред и после тимската обука, недвосмислено покажуваат дека тимското учење и тимската работа како методологија за методичко обликување на наставниот час по предметот ОТП е прифатлива и применлива во наставниот процес;

- како компонента на организациското учење, тимското учење претставува развиена индивидуална свест и волја за заедничко работење и учење кај поединците кои како носители на процесот, преку истиот ги прошируваат своите креативни можности, го менуваат начинот на размислување и ги трансформираат своите погледи и уверувања на едно повисоко ниво;

- мое длабоко уверување е дека тимското учење и тимската работа може да се имплементира и во другите предмети од наставната програма (предметот ОТП е земен само како нагледен пример), па и во целокупниот наставен процес, но тоа ќе биде предмет на натамошно истражување.

Во настојувањето да се реализираат целите на ова истражување:

- се утврди потребата, начинот и перспективата од имплементирање на тимското учење и како стратегија на методското обликување на наставниот час;

- концилиран е основен модел за тимско учење и тимска работа за методско обликување на наставниот час по предметот ОТП, со намера овој модел да се користи прилагоден и за другите предмети од наставната програма;

- се изврши презентација на симултано тимско учење и тимско работење со сите можни предвидувања и перспективи од нејзина примена;

- се изврши практична верификација на постојното знаење за тимското учење преку практична примена на Адежес методологијата и испитување на можности за нејзина имплементација во конкретни услови во некои училишта во Р. Македонија;

- на овој начин се доби методолошко-инструментална основа што ќе послужи при понатамошното истражување.

И сосема за крај, теоретското третирање и истражување на овој проблем недвосмислено покажа дека со организирана тимска обука, кај членовите на тимот настануваат позитивни промени на ставовите околу заложбите и целите на тимското учење и тимското работење и се создаваат предиспозиции за имплементирање на таквото учење во наставниот процес воопшто и конкретно во процесот на методското обликување на наставата.

Резултатите од тимскиот експеримент покажуваат дека тимското учење и тимската работа како методологија за методско обликување на наставниот час по предметот ОТП е прифатлива и применлива во тој сегмент од наставниот процес, длабоко уверен дека таквото учење и работење може да се користи и за другите предмети од наставната програма.

Ова истражување недвосмислено покажа дека тимското учење и тимската работа, како дисциплина на организациското учење, е најдобар начин на поврзување на поединците во системска целина и нивно орга-

низирање со функционална цел на делување. И, конечно, воведувањето на тимското учење во наставниот процес ќе влијае во насока на осмислување и креирање на организацијата на наставата како целосен систем со практичен пристап кон промените. Затоа, воведувањето на таквиот начин на учење и работење во наставниот процес што поскоро е најдобра подготовка на нашите образовни организации за промените што престојат.

Литература:

1. Адезис, И.: Овладување со промените, Детра, Скопје, 1994 год.
2. Adižes, I.: Dijagnoza stilova upravljanja, Prometej, N. Sad, Agora, Beograd, 1979 god.
3. Adižes, I.: Životni ciklusi preduzeća, Prometej, N. Sad, Agora, Beograd, 1994 god.
4. Argayris, Ch.: Interersonal Competence and Organizational Effectiveness, Richard D. (rwin, inc. Illionis, 1962
5. Argyris, Ch. and Schon, D: Organizational learning: Theory of Action Perspective, Reading, mass: Addison - Wesley, 1978.
6. Argyris, Ch.: Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational, Jossey - Boss, San Francisko, 1982
7. Argyris, Ch.: Strategy, Change and Defensive fouttines, Pitman, Boston, 1985.
8. Bognar, L. Matijevic, M.: Didaktika, Školska knjiga, Zagreb, 1995
9. Covey, R.S.: 7 navika, uspješnih ljudi, Mozaik knjiga, Zagreb, 1995
10. Covey, R.S.: Principle Centred Leadership, Rockeefelles Center, N. York, 1992.
11. Камчева - Лакинска, Б.: Самостојна работа на ученикот во наставата, Кавадарци, 1996 год.
12. Katzenbach, R. J., Smith, K. D.: The Wislom of teams: Creating the high - performance organization, copyright 1993 by Mekinsey comony, inc...
13. Clark, N.: Team Building, a practical guide for traines, the Mc Craw - Hil training series, series editor: Roger Bemett.
14. Кралев, Т.: Менаџмент, I дел, ЦИМ, Скопје, 1994
15. Мојсовска, С.: Организациско учење како стратегија за унапредување со целосен квалитет, магистерски труд (необјавен), ИСППИ, Скопје, 1995 год.
16. Петковски, Н.К.: Стратегија за промена на образовната технологија, Магистерски труд (необјавен), ИСППИ, Скопје, 1996
17. Senge, P.: The fifth discipline: The art and Practier of Lesning Organization, Correncey Doubleday, New York, 1994.
18. Senge, P. et al.: The fifth discipline felbook, Currency Dombleday, N. York, 1994.
19. Смилевски, Ц.: Методика за работното и политехничкото воспитување и образование, I дел, Универзитетска печатница, Скопје, 1987.
20. „Современ пристап во менаџментот" - Зборник на авторски трудови и прилози, Фојус, Скопје, 1994.
21. Higins, J., Vinsze, J.: Strategic menagment, inc. USA, 1989
22. Шеху, О.А.: Тимско учење и тимска работа во областа на методиката, Магистерски труд (необјавено), ИСППИ, Скопје, 1997

М-р Анета БАРАКОСКА

ПЕДАГОШКИТЕ ДИМЕНЗИИ НА СЛОБОДНОТО ВРЕМЕ

Слободното време во современото општество, посебно во периодот на интезивни општествени промени, станува сè поизразено подрачје на воспитно-образовната дејност, а воедно значи и нова димензија на педагошката стварност. На него, повеќе, не се гледа само како на универзална социјална појава, туку како на доминантна педагошка категорија која во себе содржи повеќестран и богат воспитно-образовен потенцијал.

Поимот „слободно време" на прв поглед изгледа познат, лесно одредлив и едноставен. Меѓутоа, во расправите за овој проблем присутна појмовна и терминолошка конфузија. Дијапазонот на сваќањата за слободното време е мошне широк и се движи од општествен идеал, па се до сваќање дека тоа е апсолутно субјективно чувство на поединецот. Разновидни се гледањата и толкувањата на односот на општеството и поединецот по однос на располагањето со слободното време. Шаренилото е присутно, а тоа е предизвикано од разновидноста на науките и нивните специфични аспекти, како и од разновидните филозофско-идеолошки основи.

Иако при дефинирањето на поимот „слободно време" има доста разидувања, сепак, кај поголем број автори, како конститутивни елементи, се истакнуваат: време вон професионалните, општествените, семејните обврски и животни потреби, потоа, слободно располагање со преостанатото слободно време и на крај, користење на неговите општествено-позитивни содржини за одмор, разонода, образование, културно усовршување и развиток на личноста воопшто.

Она што за нас е посебно интересно е воспитно-образовната функција на слободното време, односно општествената корист од активностите во слободното време.

Во обидот да се доближиме до педагошката суштина на проблемот слободно време, сосема спонтано се наметнува прашањето во колкава мерка навистина слободното време може да биде шанса за позитивен развој на младиот човек. Како во услови на интензивни општествени

промени, кога се рушат старите структури, а новите сѐ уште не се поставени, живее и се развива денешната млада генерација? Дали слободното време на младите онака како што тие денес го поминуваат може да го сметаме за простор кој придонесува за позитивен физички, психички и социјален развој? Резултатите од некои истражувања ни ја даваат следнава слика: (6; 227-229)

1. Што се однесува до физичките активности во слободното време и останатиот дел од животот, карактеристичен е податокот дека 70% од слободното време се поминува во активности кои не бараат значителен физички напор. Исто така учењето и училиштето, работата во домот и за домот во останатиот временски период со кој е ангажиран поединецот не се исполнети со некоја физичка активност. 91% од дневниот живот младиот човек го поминува во затворен простор, а само 1,5% од денот се поминува на свеж воздух во неурбанизирана средина. Една ваква ситуација, јасно ни укажува, на негативните последици врз физичкиот и здравствениот развој на младата генерација. Лекарите и физиолозите оправдано предупредуваат дека промените во начинот на живот на луѓето се коренити и брзи, а моќта на еволутивното прилагодување на човековиот организам на новите услови е многу поспора, а негативните последици од сето ова се далекусежни и неизбежни.

2. Податоците од итражувањата предупредуваат дека младите денес скоро 50% од слободното време го поминуваат во конзумирање на разновидни содржини преку средствата за масовна комуникација. По својата природа овој „супституиран општествен простор“ не може да ја замени активната интелектуална и социјална партиципација, посебно ако не е нејзин интегрален дел. Една ваква појава не можеме да ја сметаме за позитивна. Младиот човек во периодот на својот интензивен физички, интелектуален и социјален развој, наместо активно да се занимава со наука, техника, културно творештво и спорт, најголем дел од своето слободно време го минува пред телевизиски екран, пасивно набљудувајќи ги настаните на професионални пејачи, атлети, фудбалери или, пак, чита ревии, стрипови, рото романи и слично. Оваа „духовна храна“ не може да даде сила за правилен интелектуален и социјален развој. Истражувањата покажуваат дека денес поголем процент од филмовите немаат вистинска уметничка вредност. Во голем број од нив доминира насилство, криминал, промискуитет и слично. Факт е дека денес преку средствата за масовна комуникација се протураат сомнителни вредности кои негативно влијаат врз формирањето на младиот човек,

создавајќи искривени претстави за реалниот живот.

3. Загрижувачки се и податоците кои покажуваат дека само 3% од слободното време се минува во организирани творечки активности како, на пример: научни, работно-технички, културно-уметнички, спортско-рекреативни, општествени и хуманитарни содржини кои ги организираат училиштето, општествените и стручни организации, вонучилишните воспитно образовни и културни институции, приватни лица и слично. Значи, сите организатори со сите активности ги собираат децата и младите само 3% од слободното време.

4. Мошне е изразена и појавата на социјалната и класната диференцијација во начинот на користење на слободното време кај младите денес. Ваквата ситуација се манифестира како по однос на просторот на собирање, така и по однос на активностите во кои се учествува. Така, на пример, оние млади луѓе кои потекнуваат од пониските социјални слоеви се собираат на плоштади, кинотеки, а оние, пак од повисоките социјални слоеви во кафеани, на скапи забави, во приватни станови и слично. Од спортските активности, на пример, со фудбал и бокс претежно се занимаваат децата од работнички семејства, додека, пак, тенисот и скијањето се резервирани за оние млади луѓе кои потекнуваат од социјално побогати семејства.

5. Резултатите од истражувањата за активностите во слободното време кај учениците од основните и средните училишта ни говорат за тоа дека во слободното време се задоволуваат пет основни потреби и тоа: а) потреба за одмор; б) потреба за забава и разонода; в) отфрлање на одредени норми на однесување; г) бегство од реалноста; д) за постигнување на награди од активностите.

Ако горенаведените податоци ги анализираме во целост, тие нè наведуваат на констатација дека станува збор за хедонистички и потрошувачки карактеристики на сободното време. Активностите со кои се занимаваат младите во слободното време не бараат значајни физички и интелектуални напори, тие пружаат забава и разонода преку бегство од реалноста во некој свет на илузии и желби во кој се отфрлаат општо прифатените норми на однесување. Ваквиот начин на користење на слободното време е карактеристичен за нестабилни и потрошувачки општества. Во оваа епоха, епохата на потрошувачко општество мораме да се свртиме кон вистинските човекови вредности, кои денес се потиснати, обезвредени и често запоставени.

Педагошките димензии на слободното време и неговите функции

треба да се движат на релација - педагошко делување преку слободното време и за слободното време. Преку слободното време треба да се развие смислата за негово позитивно искористување, така што луѓето ќе станат културни корисници на слободното време кое денес во облик на „добра и лоша стока“ сè повеќе се нуди на пазарот на секојдневниот живот.

Ако човек сака навистина да се почувствува повикан да решава за сегашноста, овде и сега, за себе но и за иднината на генерациите што доаѓаат тогаш мора сериозно да пристапи кон искористување на сè она што му го нудат активностите во слободното време, со што, притоа, и нив самиот постојано ќе ги обновува, модернизира и збогатува. „Широко отворен кон пораките на својата епоха, хомо урбаникус е неизбежно вклучен во промените кои ја имаат сегашноста и иднината на човештвото. Современиот човек во развојот и порастот на своите потреби и можности, должности и права, заштитеност и загрозеност, здруженост и отуѓеност, единствено со творечки решенија на својата реалност може да го оствари правото на очекување на својот опстанок и понатамошното зацврстување на својата егзистенција воопшто“. Тоа му го овозможуваат активностите во слободното време кои треба да прераснат во систем на слободни активности. (7;141)

Значи, преку активностите во слободното време човекот има реални услови да биде и социјализиран и креативен и културен и инвентивен и одговорен и воспитан и образован и главен субјект на сегашниот и идниот развој.

Владимир Јанковиќ разликува превентивно, формативно и терапевско делување на активностите во слободното време. Нивното превентивно делување се согледува во пресретнување и потиснување на некултурните и асоцијални облици на однесување, ангажирање на младите и возрасните со педагошки и општествено вредни дејности. Воспитно формативното значење на тие дејности е во нивното помагање при изградување на позитивни особини на личноста и карактерот, а терапевското се манифестира во процесот на превоспитание (реедукација и ресоцијализација) на оние лица со девијантни облици на однесување. (1;292)

Слободното време е комплексна појава исто толку колку што се комплексни факторите, активностите кои го сочинуваат неговиот обем и содржина и кои се испречуваат и произлегуваат од бројни други појави со кој тоа е во меѓузависност. Дека тоа има воспитни и образовни потенцијали е неоспорно. Ако факторите на неговото влијание се бројни институции, семејството, медиумите, а тие се истовремено и главни

воспитни фактори кои влијаат врз формирањето на личноста, што друго би можело да значи освен дека самото тоа има и воспитни аспекти.

Со стручно - научното осмислување, организирање и канализирање на воспитно-образовните можности на слободното време се занимава педагогијата на слободното време. Предметот на оваа педагошко научна дисциплина е проучување на сите пригодни, случајни, ненамерни и неорганизирани влијанија на младите и возрасните, со цел да ги запознае и потисне негативните влијанија и да ги зајакне позитивните влијанија во слободното време. Смислата на педагогијата на слободното време е да ги пронајде патиштата и начините слободното време да се направи значаен фактор за перманентно учење, делување, создавање и усовршување на човекот во склад со позитивните тежнеења на една човекова заедница.

Педагогијата на слободното време го проучува воспитанието во слободното време со цел откривање на нови сознанија во развитокот на теоријата и унапредување на воспитната работа на ова подрачје како и вреднување на теориските и практичните достигнувања. Оттука произлегуваат и нејзините задачи:

- да ги проучува специфичните можности на воспитната работа во слободното време;

- со примена на адекватни научни сознанија и законитости да создаде теориски претпоставки за постојано унапредување на воспитно-образовната работа и сите облици на адекватност во функција на културно и човечки достоинствено користење на слободното време;

- научно критички да ги прати и вреднува резултатите остварени на подрачјето на воспитанието во слободното време и неговата теорија. (1;297-298)

Оваа педагошка дисциплина денес има голем број на тешкотии кои се наѕираат помеѓу останатото и во тоа што таа мора да се занимава со анализа на сите влијанија и фактори, испитувања и преферирање на поедини активности, толкување на специфичните принципи и слично. Истовремено, таа не смее да се претвори ниту во дескриптивна, ниту во нормативна дисциплина, значи слободно кажано, ниту во збир на есеи ниту во збир на прописи.

Сметаме за потребно дека овде треба да обрнеме внимание и на една друга крајност, а тоа е опасноста од претерано програмирање, стандардизација, духовно информирање, стерилизација на творештвото, а, пред сѐ, преоптовареност. Проблемот на преоптовареноста посебно се

поставува за еден слој на деца од големите градови. Денес, евидентна е ситуацијата кога родителите премногу се грижат за организирање на слободното време на своите деца, па така врз хипертрофираните училишни програми се додаваат и програми преку кои се реализираат неостварените амбиции на родителите како, на пример, учење на повеќе странски јазици истовремено, свирење клавир, учење балет и друго. Со ваквиот начин на претерано програмирање и стандардизација на слободното време на детето, се нарушува основната карактеристика на слободното време, а тоа е правото на слободен избор. Оваа слобода е елементарна човекова потреба и без неа се губи смислата на човековиот живот.

Од сето ова, уште еднаш се потврдува ширината и сложеноста на слободното време, кое се движи: од бројни можности до бројни опасности, од уживање до товар. Оваа материја бара навистина сериозен приод во нејзиното проучување. Заради тоа во рамките на своето целосно дејствување, педагогијата на слободното време мора да биде најтесно поврзана со останатите општествени науки и нивните дисциплини. Со користење на резултатите од научните истражувања во социологијата, антропологијата, етиката, психологијата, социјалната медицина се проширува и обемот и квалитетот на нејзиното понатамошно дејствување.

Литература:

1. Vukasović, Ante, Pedagogija, Zagreb, 1990 god.
2. Trnavac, Nedeljko, „Đordević, Jovan, Pedagogija, Naucna knjiga, Beograd, 1984 god.
3. Todorović, A., Sociologija slobodnog vremena, Interpregled, Beograd, 1984 god.
4. Kacavend-Radić, dr. Nada, Slobodno vreme, obrazovanje, Zavod za udzbenike, Beograd, 1989 god.
5. Janković, Vladimir, Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoskoj teoriji i praksi, PKZ, Zagreb, 1967 god.
6. Jerbić, mr. Velibor, Neki problemi i unapredivanja odgojne funkcije slobodnog vremena mlade generacije, / Slobodno vrijeme u funkciji socijalistickog samoupravnog preobražaja odgoja, obrazovnja, stručno-znanstveno istrazivački radovi na šestom kolokviju o slobodnom vremenu mladih u Dubrovniku/
7. Prodanović, Tihomir, Samoobrazovanje u funkciji kreiranja životne sredine i obogacivanja slobodnog vremena mladih ljudi, Nasa škola, br. 3-4, 1977 god.
8. Božović, Ratko, Iskusenja slobodnog vremena, Mladost, Beograd, 1979 god.
9. Bodogvari, Ernes, Slobodno vreme i sloboda, Biografika, Subotica, 1976 god.
10. Despot, Blazenka, Pladoyer za dokolicu, Beograd, 1976 god.
11. Heidegger, M., Bitak i vrijeme, Naprijed, Zagreb, 1985 god.
12. Heler, A., Vrednosti i potrebe, Nolit, Beograd, 1981 god.
13. Mrtinić, T., Slobodno vrijeme i suvremeno drustvo, Informator, Zagreb, 1977 god.

Д-р Јаков ЛАЗАРОСКИ

ИСТРАЖУВАЧКАТА НАСТАВА - АКТИВЕН ОДНОС КОН СТУДИРАЊЕТО

Познат е фактот дека дистрибуцијата на постигнувањето (успехот) во студирањето е директна последица на вклученоста на студентот во процесот на учењето и на процесите на водење на студентот (менторство) од страна на наставникот. Таквиот однос има за последица да можеме и да го предвидуваме и да го контролираме постигнувањето (напредувањето) во студирањето.

Но како да се надмине реактивното, рецептивното и репродуктивното ниво на учење (студирање) што сè уште доминира а да се засили активниот, креативниот истражувачки однос на студентот; како истовремено да се создава знаење и тоа во наставата да се интерпретира. Како да се надмине авторитарната надреденост на наставникот во пренесувањето, усвојувањето и проверувањето на знаењата?!

Во рамките на настојувањата за иновирање на организацијата и изведувањето на наставата (заедно со концептот за реформа на наставните планови и програми) овде ги прикажуваме предностите на истражувачката настава како активен однос кон студирањето кои значајно можат да придонесат за приспособување на универзитетот кон современите општествени глобални и специфични потреби.

Се работи за давање посебен акцент на запознавањето и оспособувањето на студентите да ги применуваат фундаменталните принципи (методи) на науката (начините на мислење), се разбира на различни нивоа и потреби и во различни области од животот, како и запознавање и оспособување за користење на специфични постапки (техники) за прибирање, средување и обработка на податоци и користење на литература.

Терминот истражувачка настава го употребуваме во смисла на укажување дека студентот мора под менторство на наставникот да научи како се доаѓа до емпириска евиденција за предметот на студирање, како се донесуваат заклучоци за да може правилно да се суди за тоа дали констатациите со кои се сретнува во учењето се точни. Студентот значи

мора да научи како се создаваат знаења и како тие се интерпретираат во наставата.

Со оспособување на студентот да ги развива и проверува сопствените истражувачки и аналитички способности и способностите за критичко, независно и самостојно мислење и судење, всушност, се концентрираме на учење по пат на решавање на проблеми, проблем-ситуации и увидување на односи (оние битни) како суштини на самото учење.

Истражувачката настава нема цел од студентот да направи потполно обучен истражувач - научник (иако е многу пожелно за тоа да се оспособи) туку има функција студентите да ги научи како се доаѓа до научни факти и како се утврдуваат научни вистини и, пред се, да биде активен субјект во наставата и правилно да суди и расудува за она што го работи. Под истражувачка настава подразбираме и подготвување на една тема за предавањата, една нацрт-вежба или анализа на еден научен проблем или анализа на применета истражувачка постапка или, пак, учество во определена истражувачка фаза на еден проект или, пак, интерпретација на истражувачки резултати или дискусија за нив или пак прибирање на научна евиденција.

Правилното формирање општ став на студентот кон предметот на студирање му помага на наставникот да го определи својот ангажман и работа во помошта што треба да им ја даде на студентите (конкретни инструкции во прави ситуации). Тоа, пак, овозможува студентите да почувствуваат дека нивниот успех во најголема мера е определен од тоа како ќе го формираат личниот став и однос спрема предметот на студирањето. Наставникот е тој што студентот ќе го вклучува во истражувачката работа, нешто побрзо отколку што тој (студентот) ќе помисли дека е подготвен за тоа. Наставникот треба да обезбеди добар старт за секој студент, да го отвори процесот на насочување, да дава почетна ориентација, да ја определува содржината, да сугерира, да дава помош и да води во оние моменти и ситуации кога студентот ќе почувствува потреба за тоа. Но, ако не се следи работата и постигнувањето, не може да се почувствува моментот за потребната помош.

За реформата на наставата, попродуктивно е почесто да се поставуваат прашањата за тоа кои цели и задачи ќе се постигнуваат со наставните програми и како најрационално и најуспешно ќе се постигнуваат одошто да се одземаат и да се додаваат теми и подрачја, што нè враќа во кругот на екстензивност и површност по принципот да се учи сè

повеќе и повеќе за да се знае сè помалку и помалку. Подобро е да се трага по нов однос кон наставното градиво; не само да се утврди што да се учи туку обратно; за да се постигне тоа и тоа, потребно е да се знае и да се овладее со тоа и тоа. Имено, прашањето на усогласување на наставно-педагошката, научно-истражувачката и апликативната дејност на високошколските организации со општествената практика зависи и од тоа колку во образовниот процес се вклучуваат најновите погледи и сознанија во науката, односно од тоа колку брзо студентите се запознаваат со научните знаења и информации од подолгорочно значење.

Во ова наше време кога бројот на научните информации ги надминува можноста на студентите за определено време (макар тоа било и прилично долго) да овладеат со сите нив, основно е да се определи фондот на капиталните знаења, информации и постапки што студентот ќе го оспособат да ги селекционира, средува, интерпретира и да се учи како самиот да доаѓа до нови информации и да изградува творечки и критички однос кон нив. Тоа е и најдобриот начин да се избегнува опасноста информациите да надвладеат над интелектуалното расудување и однесување. Во прилог на ваквиот однос кон наставно-воспитната работа се образовните цели - формирање стручњаци на високо ниво на професионална ефикасност и воспитните цели - создавање слободна личност.

Студирањето (учењето) кое преферира меморирање на факти може, се разбира, да придонесе индиректно за интелектуално однесување во решавањето на конкретни стручни и научни проблеми. Но, ако се има предвид дека голем дел од меморизираните факти брзо се заборавaат и дека голем дел од нив (стекнувани на традиционален начин) се ирелевантни во однос на ситуациите и проблемите што дипломираните студенти ги очекуваат во животот и работата, тогаш, сама по себе, се наметнува констатацијата дека учењето факти без да се поврзуваат со проблем-ситуациите даваат мал придонес во интелектуалното расудување и однесување.

И покрај многуте податоци од практиката и научните податоци за најефикасните начини на студирање, контрола на наученото, извесни утврдени постапки за предикација на успешноста во работењето, денешниот начин на студирање упорно ја задржува својата конзервативност, авторитарност и автократија. Наставата и целокупната процедура во стекнувањето на знаењата предимно, ако не единствено, е определена од наставникот. Контролата на постигнувањето во учењето предимно се врши само со полагање на испитот. Со сегашниот начин на

испитување неретко се случува за што е можно побуквално повторување на она што го рекол наставникот (неговата мисла) може да се добие највисока оценка.

Од друга страна вербалното испитување преферира да се каже (соопшти) или да се напише како нешто се работи што сигурно не е исто како кога се бара нешто навистина да се сработи (направи). Овој, вториот момент со оглед на целта на студирањето е многу побитен.

И уште нешто е битно. Имено, испитите како што сега претежно се изведуваат вниманието од самата содржина го пренесуваат на самиот испит кој пак го урнисува внатрешниот однос на студентот кон содржината (парафраза на една мисла на германскиот педагог P. Paulsen, според Мужиќ).

Испитот веројатно и натаму ќе остане како неизбежен облик на евалуација и контрола на работата на студентот но затоа, пак, тој може да се усоврши токму со применувањето на истражувачката настава а и да се намали сегашната негова релевантност (да се надредува дури над наставата).

Тоа е така веројатно затоа што наставата најчесто е она што наставникот го предава, а не она што студентот го прави во однос на стимулација на своите интелектуални процеси, самоконтролата, самоиницијативноста, самоориентацијата, оригиналноста. Студентите многу малку учествуваат во планирањето и во водењето на студирањето, а наставникот уште помалку се определува за улогата на ментор кој ќе упатува, објаснува, оценува, ќе дава сугестии и на друг начин ќе ги води студентите да ја пронајдат и да ја збогатат својата ориентација.

Истражувачката настава воспоставува нов, многу поповолен и попродуктивен однос кон предметот на студирањето, во споредба со хиерархиското презентирање на наставните содржини. Тука се работи, пред сè, за премин од логика заснована врз формалистички и ригидни шеми на образование кон употреба на логиката која е многу поблиску до потребите и мотивацијата на студентите кои, исто така, треба да се развиваат и воспитуваат во што е можно пореални, постимулативни и поприродни ситуации. Според тоа, студирањето ќе се развива како помалку или повеќе успешно остварување на воспитно-образовните цели во зависност од тоа како се изградуваат и усогласуваат односите во триаголникот; образовните содржини, работата на наставникот и работата на студентите. Од овој однос најдобро може да се оценува индикативноста на многу често поставуваното прашање од студентите дали ова

треба да се знае за испитот.

Истражувачката настава е помалку формална и зависи од повеќе извори за стекнување знаење, а не само од наставникот и учебникот, зашто го мотивира студентот да се ангажира и да мисли на реални проблеми за чие решавање мора да проучува, да заклучува, да планира. Наставникот, следејќи го таквиот оптимален вид на ангажирање и творечка иницијативност, мора поодговорно да ја усовршува својата улога на ментор, зашто тој процес нужно имплицира поголем ефект на негово влијание врз студентите.

Студентот мора да го разбере и јасно да го постави проблемот на проучување, да одлучи како да дојде до релевантна евиденција за неговото решавање, да го проанализира собраниот материјал и да понуди решение за него. Таквата постапка не само што бара многу знаење туку знаењата ги прави употребливи.

Низ искуството стекнато во истражувачката настава студентот учи да мисли многу поефективно. Студентот, кој учи и научил повеќе начини на решавање на еден проблем, станува поискусен отколку оној што учи или научил само еден начин. Од друга страна, тоа бара компетентни наставници, а такви, кога ќе се воспостави таква ориентација, ќе ги има сè повеќе.

Доказ за оспособеноста да се владее со знаењата во решавањето на конкретен проблем-ситуација претпоставува употребата на знаењата за нешто и во нешто, односно дека одделни факти или потврдуваат или порекнуваат некој принцип, правило, законитости; умешноста да се внесе ред во фактите, да се претпостават фактите врз база на принципот, правило; да се согледа односот меѓу општото и поединечното односно меѓу принципот и поединечниот факт; да се идентификуваат случаите во кои посебните правила се применуваат како водич. На тој начин се исклучува учењето кое во себе содржи површност и кое се докажува само во вербална репродукција. Интелектуалното однесување во учењето (студирањето) значи стекнување знаења кои ќе доведат до висок степен на нивна организација и интеграција, до увидување за нивната примена во решавањето на проблем-ситуациите за време на студирањето и подоцна на работното место.

Истражувачката настава открива неадекватности во предметот на студирањето, некомплетности, ирелевантности. Во тој процес се испитуваат фактите и воопштувањата и се прават обиди за обезбедување на релевантни факти и воопштувања и, според тоа, се врши нова органи-

зација и интеграција на знаењата и нивно сместување во пошироки области на предметот.

Тоа се значајни разлики меѓу традиционалната и истражувачката настава во која се бара активен однос на студентот, поголем степен на критичност и поголема креативност. Односно меѓу студентот и наставникот што се создава преку овој вид настава е, исто така, значително различен во поглед на отвореноста, рамноправноста, оригиналноста, продуктивноста, мотивираноста и меѓусебното почитување. Тоа е однос на соработка на заедничка работа во кој наставникот и студентот учествуваат зависно од својата компетентност но, со обострана добивка, (студентот учи од наставникот а и наставникот преку работата на студентот го согледува степенот на својата стручна и научна оспособеност). Низ процесот на истражувачката настава знаењата и информациите, сами по себе, сè помалку претставуваат синоним на образованоста, а сè повеќе врз нив ќе се надградува и надредува интелектуалното расудување и способноста за дистинкција меѓу есенцијалното и суперфицијалното во множеството информации и теории од мал калибар во кои сè потешко се снаоѓаме.

Истражувачката настава стимулира кон вложување оптимални напори и искористување на интелектуалниот потенцијал на наставникот и студентот, придонесува за повисок степен на нивото на аспирација, го развива критичкиот однос кон сознанијата, кој наедно, добива карактер на творештво и самопотврдување на личноста. Преку истражувачката настава се создаваат пореални објективни критериуми за оценување на успешноста на наставникот и на студентот; се создаваат можности за надминување на класичниот начин на оценување на студентот и наставникот, зашто нивната работа нема цел да се докажува еден пред друг. Резултатите од истражувачката работа излегуваат од рамките на факултетот и се презентираат сред стручната, научната и пошироката општествена јавност. Со тоа се овозможува и натпревар во најдобрата смисла на зборот, а се создаваат основите на критериумите за професионалното ориентирање на младите при уписот на факултетот, односно се стимулираат способните кадри за студии.

Од друга страна, преку истражувачката настава предавањата добиваат сосема инаков третман и улога и поради тоа што содржински се определуваат во функција на програмирана стручна и научна дејност, а имаат цел и да го соопштат и да го воопштат она што е резултат од истражувачката работа на наставниците и студентите во областа на

предметот на студии. Сето тоа создава основа да се сфаќаат знаењата како творечки став и однос - не само како резултат туку и како постапка, не пасивно да се прифаќаат туку активно да се усвојуваат.

Таков начин на студирање претпоставува во секојдневната и подолгорочната сопствена контрола на постигнувањето да се имаат предвид следниве моменти и ориентација:

- постојан пораст на стекнатите информации и знаења за предметот на студии;

- меѓусебна поврзаност (интеграција) на информациите и воспоставување комуникација со информациите од други предмети, сродни на основниот предмет на студирање;

- релевантност на информациите и истакната свест за неа во однос на практичната работа во природни реални ситуации;

- вклученост на интелектуалните процеси во преработката и интерпретацијата на релевантната евиденција (независно, сопствено расудување);

- изложеност на ситуации кои ги стимулираат интелектуалните процеси (дискусии, учество на семинари, изготвување на семинарски работи, прикази, критички осврт), јавна оцена на постигнатите резултати и проверка на заземените сопствени ставови;

- степен на увидувања на причинско-последичните односи на појавите во областа на предметот на студирањето (способност за планирање на експликативни истражувања).

Истражувачката настава не само што претставува, туку - подобро да се каже - доведува до нов квалитет на оценувањето, на напредувањето во студирањето и тоа не само врз основа на резултатот (изразен во обем на знаења) туку и врз основа на совладани постапки и процеси за доаѓање до нови знаења. Така оценувањето станува составен дел во процесот на наставно-педагошката работа.

Сегашниот начин на оценување на успехот во студирањето предизвикува одбојност и кај студентите и кај наставниците. Оценувањето на успехот на студентите веќе станува нужно зло. И наставниците и студентите во сегашниот начин на оценување гледаат неадекватна постапка да се изрази постигнатото.

Традиционалниот начин на испитување на успехот на студентите води кон адаптирање на начинот на студирањето спрема испитните прашања. Се обрнува внимание само на такви прашања кои можат да се појават на испитот и на такви одговори какви што ги бара наставникот.

Но, и покрај осознаените недостатоци на сегашниот начин на оценување, тоа, сè уште, упорно се одржува и се спротивставува на секоја промена. Но, веројатно тоа е резултат од сегашниот начин на изведувањето на наставата.

Истражувачката настава го користи испитувањето и оценувањето, пред сè, за дијагностицирање на слабостите и за откривање на правилната ориентација и во учењето се цел да се утврдат моментите и деловите од наставната граѓа кога и каде е потребна инструктивна помош.

Испитувањето и оценувањето има посебна вредност како индикатор за квалитетот на наставата во однос на водењето на студентите во нивното студирање и како предикција за нивното снаоѓање во практичната стручна и научна работа на работното место подоцна.

Но, и кога оценувањето и испитувањето се врши за определување на нивото на постигнување на секој поединец, тоа мора да се користи како средство за определување на степенот на организираност и интегрираност на знаењата и на расудувањето и како степен на оспособеност знаењата да се применуваат во практични животи и работни ситуации и како степен на оспособеност да се доаѓа до нови знаења врз основа на искуствата во практиката.

Старо психолошко правило е кога се учи да се мисли на она што подоцна треба да се работи, а кога се работи да се мисли на она што се учело.

Литетатура:

1. Andrilović, V. Cudina, M. (1985), Psihologija učenja i nastave, Zagreb: Školska knjiga
2. Bigge, L.M., Hunt, P.M. (1962), Psychological foundations of education, New York: Harper and brothers, publishers.
3. Bloom, S. B. (1976), Human characteristics and school learning, New York: McGraw-Hill book company.
4. Entwistle, H. (1979), Child-centered education, London: Methuen and Co LTD
5. Gagne, M. R., Briggs, J.L. (1974), Pinciples of instructional design, New York: Holt-Kinehart and Winston, inc.
6. Gud, V. Het, P. (1966), Metodi socijalnog istrazivanja, Beograd: Vuk Karadzić
7. Lazaroski, J. (1973), Reformata na Univerzitetot i sobodniot upis, Dijalog br: 2-3, Skopje, strana 7-86
8. Lazaroski, J. (1974), Nekoi psihološki determinanti na izborot na zanimanje, Socijalna politika br: 4/1974, Skopje, strana 11-17.
9. Lazaroski, J. (1978), Istrazuvačkata nastava-aktiven odnos kon studiranjeto. Pogledi br. 1-2, Skopje: Komunist, strana 152-160
10. Lazaroski, J. (1979), Permanentno obrazovanje-dominirajući princip izgradnje savremenog vaspitno-obrazovnog sistema, Univerzitet danas, br. 3-4, Novi Sad: Zajednica univerziteta, strana 253-261.
11. MAY, R., P. (1971), Moral education in School, London: Methuen educationl LTD.
12. PEEL, A. E. (1960), Psychological Basis of education, London: Oliver and Boyd.
13. STONES, E. (1970), Readings in educational psychology, learning and teaching, London: Methuen and Co LTD.

Д-р Глигор ЈОВАНОВСКИ
Д-р Владо МАТЕВСКИ

УПИСНАТА ПОЛИТИКА ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Уписната политика воопшто, а особено во високото образование има многу големо значење. Имено, начинот на кој се врши селекција на завршените средношколски кадри при нивниот упис на Универзитетот директно се одразува врз квалитетот на самите студии на соодветниот факултет, па според тоа и на квалитетот на дипломираните кадри.

Во изминативе 50 години од постоењето на високо образование на македонски јазик во Македонија, уписната политика главно ја карактеризираат два периода. Во периодот од 1946 па сè до учебната 1982/83 година, со мали исклучоци, уписот на факултетите е слободен. Во учебната 1983/84 година е воведен кавлификационен испит од два стручни предмета, којшто на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ се изведуваше сè до учебната 1995/96 година, додека на Битолскиот универзитет „Св. Климент Охридски“ сè уште се изведува во таков облик.

Во рамките на Програмата на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ за периодот 1994/96 година, посебно внимание беше посветено на уписната политика. Притоа беше оценето дека постојната уписна политика не задоволува. Оттука, се наметна потребата од нејзино преиспитување, односно преземање мерки и активности за нејзино осовременување и доградување.

Како што е познато, во периодот од 1983 до 1996 година, уписот на факултетите со одвиваше преку полагање на квалификационен испит кој носеше 100 поени, при што успехот од средното образование се вреднуваше со 40 поени, додека двата стручни предмети со по 30 поени.

Ректоратот на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“, во октомври 1995 година, подготви **Тези за уписната политика** кои би послужиле како појдовна основа за градење на нова уписна политика и истите ги испрати на разгледување до високообразовните институции.

Во рамките на наведените Тези, во поглед на **критериумите и условите за запишување**, во основа беа понудени три приода, и тоа:

- да се остане на постојните критериуми и услови;

- да се иновираат постојните критериуми и услови;
- да се утврдат нови критериуми и услови.

Со оглед на многу краткото време што беше дадено на располагање за изјаснување околу тезите, кое беше недоволно за да се отвори поширока и посеопфатна расправа на сите институти на Природно-математичкиот факултет, Факултетот прифаќајќи ја потребата од одредени промени во уписната политика, ја разгледуваше варијантата за иновирање на постојните критериуми и услови, како преодно решение. Во рамките на тоа беше прифатен предлогот - иновациите да бидат насочени кон отстранување на одредени недоследности и слабости манифестирани во практиката, како што се: одржување на приемен наместо квалификационен испит; внесување на некои измени во поглед на вреднувањето на успехот од средното образование и од приемниот испит и слично. Притоа, посебно би го издвоиле предлогот на Природно-математичкиот факултет да се воведе еден вид кореактивен механизам кој би се состел во тоа студентите што се запишани со поднесување на трошоците на студирање, доколку во текот на студиите покажат извонредни разултати (висок просек, навремено и предвремено стекнување услови за запишување на повисока година и ликвидирање на година) да се префрлат на државната квота. Од друга страна, пак, студентите што се запишале во државната квота, доколку во текот на студирањето покажуваат незабележителни и слаби резултати (губење на година, ненавремено стекнување на услови, низок просек) да се префрлат на квотата со поднесување на трошоците за студирање.

За донесување, пак, на нови критериуми и услови, на ниво на Природно-математички факултет се заклучи дека се потребни поголеми и посеопфатни подготовки, кои подразбираат заокружување на целокупната сфера на работењето на Универзитетот.

Така, сите факултети при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје имаа можност да се изјаснат во врска со Тезите за уписната политика што ги предложи Ректоратот. Врз основа на доставените предлози и мислења од членките на Универзитетот во врска со наведените Тези, како и врз основа на дискусијата на седница на Универзитетската управа на која се утврдени предлог-решенија, од Ректоратот беше понуден и доставен до факултетите Нацрт-конкурс за запишување студенти во прва година на факултетите на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје во учебната 1996/97 година, со определба приемниот испит да се состои од полагање на стручен предмет)кој би носел 50

поени) и општообразовен предмет (кој би носел 20 поени), додека успехот од средното образование се вреднува со 30 поени.

Природно-математичкиот факултет во оваа фаза на разгледување на определбите и предложените решенија со горанаведениот Нацрт-конкурс, предложи приемниот испит да се состои од два стручни предмета, со можност, доколку, сепак, се прифати предлогот од нацрт-Конкурсот да постојат општообразовни содржини, стручниот предмет да се вреднува со 60 поени, а општообразовниот со 10. Притоа, ставот на Природно-математичкиот факултет беше дека понудените наставни содржини во рамките на општообразовниот предмет се преопширни. Тоа особено се однесуваше на содржините по македонски јазик и книжевност, како и по историја. Од друга страна не беа опфатени голем број други содржини од општообразовен карактер, односно општа култура, како што се природно-математичките дисциплини и уметностите.

Имајќи го во вид она што е горе наведено, Природно-математичкиот факултет предложи при осмислувањето на наставните содржини по општообразовниот предмет, за сметка на значителното скратување на содржините по историја, но и македонски јазик и книжевност, да се воведат содржини од природно-математичките дисциплини и уметностите. Притоа, особено беше нагласено дека нема потреба од издавање на посебна книга по која би се подготвувале кандидатите за испитот од општообразовните содржини. Имено, се поаѓаше од поставката дека проверката на знаењата од општообразовните содржини би требало да се однесува на оние познавања што кандидатите ги стекнале во текот на четирите години средно образование.

Универзитетската управа го усвои предлогот да се скратат општообразовните содржини по македонски јазик, книжевност и историја, а да се воведат содржини од природно-математичките дисциплини и музичката уметност, меѓутоа во исто време донесе одлука да се издаде посебна книга по која би се подготвувале кандидатите за приемниот испит од општообразовниот предмет. Така, на крајот на краиштата, општообразовните содржини беа сведени на вкупно 189 страници текст извлечен од 21 учебник за средното образование. На тој начин произлезе дека само оние содржини што се опфатени во неколкуте избрани страници од учебниците имаат општообразовно значење, односно се дел од општата култура, додека сето она што не е наведено во книгата, без оглед на тоа за кое подрачје станува збор, нема општообразовен карактер, односно не е дел од општата култура.

Оттука, би можело, на пример, да се извлече апсурден заклучок дека еден наш штотуку матуриран средношколец, доколку ги знае сижето, ликовите и значењето на делото „За кого бијат камбаните" од, инаку многу ценетиот светски писател, Ернест Хемингвеј, има доволно знаења, па ако сакате и „општата култура" од областа на современата светска литература. За да се имаат, пак, општи познавања по математика, доволно е да се знае по нешто за правоаголниот триаголник, периметарот на кружница и плоштина на круг, додека, во ова време на информатичка револуција, кога степенот на описменувањето на младите генерации се мери преку стекнатите познавања од областа на персоналните сметачи, содржините од информатика во посебна книга се сведени на четири воведни страници од учебникот Информатика I (стр. 8-12). Слична е ситуацијата со содржините од областа на физиката, хемијата, биологијата и географијата за кои, од сето она што е учено во текот на четири години од средното образовани, во посебната книга, како доволен за општи познавања е вклучен текст од две и пол страници за хемија, исто толку за биологија, четири страници за физика и неполни седум страници за географија. Што да се каже, пак, за музиката „општата култура", која според посебно подготвената книга, е сведена на Бах, Бетовен, Шопен и Бадев!? Да не зборуваме дека ликовната уметност не е удостоена со ниедно име, дело итн. А каде се општите познавања од областа на техничките достигнувања и техничката култура, архитектурата, медицината, агрикултурата, заштитата на животната средина и слично?

Веќе две генерации средношколци, очигледно, колку и да е тоа апсурдно, полагаа според оваа замисла и според содржините наведени во посебната книга. Меѓутоа, очигледно е дека општото знаење и општата култура не се стекнува со изучување на конгломерат од текстови од страна до страна. Средношколците тоа општо образование и општа култура ги стекнуваат во текот на четири години од школувањето по целокупните содржини од сите предмети. Зарем е можно сето тоа да се собере во една книга?

Сето ова укажува на потребата од преиспитување на постојната уписна политика, односно сериозно пристапување кон изнаоѓање на нови критериуми и услови за упис на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј" во Скопје.

Во таа смисла, и покрај тоа што сме свесни дека не е упатно за толку краток временски период да се менуваат донесените одлуки во

врска со уписната политика на ниво на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ од Скопје, се чини дека воопшто за полагањето на приемен испит од областа на општообразовни содржини, а особено за сведувањето на општообразовните содржини на вкупно 189 страни сумиран текст од 21 учебник од средните училишта, треба многу посериозно да се размисли дали да остане практика на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ и во иднина. Притоа, доколку и понатаму мнозинството членки на Универзитетот сметаат дека постојново решение е добро, во тој случај треба на факултетите кои имаат поинакво мислење да им се овозможи приемниот испит да го организираат на начин што им одговара на потребите и интересите на соодветниот факултет.

На крајот да споменеме дека, можеби, не би требало да се исклучува можноста и во иднина да се полага испит по општообразовни содржини, меѓутоа, убедени сме дека, посебна книга за овие содржини не треба да се издава. Со нејзиното издавање се девалвира смислата на поседувањето на општи знаења, односно општа култура стекната во текот на дотогашните 12 години од школувањето, а за сметка на тоа се протежира учење напамет на само еден многу мал дел од она што треба да претставува општо образование, односно општа култура.

М-р Ленка ГОГОСКА

ПРИМЕНУВАНИТЕ МОДЕЛИ ЗА СЕЛЕКЦИЈА НА КАНДИДАТИ ЗА НАСТАВНИЧКАТА ПРОФЕСИЈА

Опширната елаборација на проблемот за **потребните и посакувани карактеристики на наставникот** го оправдува трагањето по одговорот на прашањата дали секој кој ќе посака да биде наставник може да ја врши функцијата, односно да одговори на многубројните сложени и суптилни барања што му се поставуваат. Или, пак, дали секој кој ќе ги реши задачите на тестот на класификационите испити ги има претпоставените карактеристики што еден наставник мора да ги има. Одговорот и на првото и на второто прашање е условно негативен. Токму тој одговор ги покажува слабостите, односно неотпорностите на досегашната практика применувана при одбирањето кадри за образованието.[1]

Во смисла на првото прашање може да се зборува за неотпорностите на системот на образование кој заговараше слободен упис со можност за вертикална и хоризонтална подвижност на студентите според нивните моментални желби, потреби и можности (за што веќе елабориравме во критичкиот осврт на образовниот систем што во седумдесеттите години го заговараше УНЕСКО, преку своите комисии), кој систем еднакво се однесува и за наставничките факултети. Практичната примена на слободниот упис на наставничките факултети без ограничување по успех, насока и степен од средното образование, што кај нас беше воведен од 1974 и се задржа до 1986 година даде многу слаб квалитет на кандидати, бидејќи на овие факултети се запишуваа само оние кандидати кои во средното училиште постигнале доволен или добар успех или оние кои на другите факултети не успеале да положат ниеден испит. Тогаш имаше појава во структурата на студентите да се најдат кандидати од училиштата за занимања со тригодишно траење (од козметичарска, фризерска, слаткарска, машинска насока и сл). Во тој период сосема опадна интересот на посолидните завршени средношколци за наставничката професија, покрај другото, и поради нег-

---

[1] За тоа посеопфатно се говори во заклучоците на докторската работа на д-р Мирослава Николовска

ативното влијание на статусот на наставните кадри во општеството. Интересно е што и по 1987 година статусот на овие кадри (материјален пред сè) остана непроменет, но со воведување на средното насочено образование, меѓу кое имаше и средни училишта со просветна насока, имаше позитивни појави во квалитетот на пријавените кандидати. Така, особено од учебната 1988/89 година, има тенденција на подобар квалитет на пријавени кандидати. Интересот особено се зголемува со воведувањето на квалификациони испити, уште повеќе по воведените испити на одделни предмети кога голем број завршени средношколци не успеваа да се запишат на други, поатрактивни факултети. Интересот за наставничката професија и натаму се зголемува така што, за едно уписно место, се јавуваа и по пет кандидати, но со воведувањето на партиципацијата, односно се целосно плаќање на школувањето, на вишите и високите школи за наставници се запишуваа и кадри со слаб успех од средното образование. Тоа особено беше изразено на вишите школи за одделенски наставници и воспитувачи кои беа привлечни, особено за ниските социјални слоеви поради двегодишното траење на студиите. Меѓутоа, со продолжувањето на студиите и на овие категории наставни кадри на четиригодишни, наместо да се намали бројот на пријавените кандидати, како што се предвидуваше, во првата уписна година се појави неочекуван интерес и тоа кај завршените средношколци со посолиден успех и кај оние кои потекнуваа од просветителски семејства, односно од средниот слој на интелектуалци. Причина за ваквиот интерес беше сигурноста на овие стручни кадри, бидејќи, според новите законски нормативи тие остануваат државни службеници, со оглед на тоа што во основното образование не е допуштена приватна дејност. Сите овие причини за запишување на кандидатите на наставничките институции се од надворешна природа, не се поврзни со внатрешните мотиви, со желбите и аспирациите на кандидатите, ниту со склоностите и способностите и другите психолошки особини за наставничка професија.

Степенот на обработеноста на прашањето за значењето и функцијата на наставникот и квалитативниот аспект во смисла на понудените насоки за неговите карактеристики е во колизија со неразработеноста на прашањето за одбирањето на овие кадри. Критичката анализа на применуваните модели и механизми за селекција на кандидатите за наставничките школи и факултети покажува дека овој проблем неоправдано е на маргините на интересот на педагошката наука и практика, но и на државните институции од областа на образованието.

Педагошките теоритичари, речиси, не се занимаваат со прашањето за критериумите и моделите за одбирање кандидати. Што лежи во основата на овој неинтерес може само дедуктивно да се претпоставува, бидејќи емпириски податоци не постојат. Една од претпоставките може да биде третманот на „ненадлежност“ на педагошката теорија со оглед на системскиот карактер на селекцијата. Нашиот став во тој однос е поинаков, а се базира врз познавањето на суштината и многустраното значење на изборот на кандидати за наставници. Имено, какво значење имаат сите напори за усовршување на системот на образование на овие кадри, сите материјални вложувања на државата и поединците, како и сите заложби на професорите за квалитетна работа со студентите, доколку изборот е лошо направен?! Доколку кандидатите ги немаат оние карактеристики кои се нужни за квалитетно реализирање на професионалната дејност однапред смислено се прави атак на ефикасноста на воспитно-образовниот систем, а со тоа атак на државните и индивидуалните интереси. Во прилог на ваквата констатација потсетуваме на ставот на јапонската делегација на XIII-тата Меѓународна конференција за наставници на УНЕСКО чиј претставник укажува на големото значење на образованието велејќи: „**Во иднина најбогати ќе бидат оние држави кои имаат најдобар образовен систем**“.[2]

Ако проблемот се разгледува од неговата социолошка детерминираност можат да се лоцираат суштинските причини за маргинализирањето на проблемот за селекција на кадри во образованието. Во државите со прокламирана традиционална демократија, но со фиктивни основи, **барањата за саканите карактеристики на образовниот кадар ги поставуваат носителите на крупниот капитал кои ги поставуваат условите во зависност од тоа какви стручни кадри им се потребни за зајакнување на нивната финансиска доминација во синџирот на крупни економски корпорации**. Таквиот интерес ја условува и дуалистичноста на образовниот систем во целина, но и на потсистемот за образование на наставници. Имено, тие немаат интерес во државните училишта за наставници (во кои се образува кадар од сите социјални слоеви) да има солиден наставен кадар поради стравот од подигнување на образовното ниво и свеста за менување на сопствената положба во општеството, бидејќи во таков случај опасноста од конкуренција би се зголемувала и би се загрозила нивната положба. Но, затоа, во приватните колеџи и специјал-

---

[2] Edgar For, Učiti za život, стр. 167.

изирани државни институции со строги критериуми се негува строг систем на професионално образование каде се образува кадар за работа, репродукција и зајакнување на тој слој на крупни капиталисти. Тоа значи дека изборот на наставен кадар за овие образовни институции е многу строг.

Принципот на демократизацијата во образованието подразбира еднакви права и обврски при уписот во образовните институции во кој случај и државните и приватните високообразовни институции за образование на наставници се отворени за сите кои сакаат да учат и студираат, без разлика на националноста, расата, социјалниот слој и вероисповедта, но всушност со моделот на селекција според покажаниот успех од средното образование и испитувањето на знаењата со тестирање се создаваат услови да отпаднат сите кои претходно немале можност да завршат некое елитно училиште, а во семејството имале образовно дефицитарна атмосфера. Затоа, најголемото мнозинство од ниските слоеви не успева да помине во вака моделираниот систем на селекција. Значи, тие не отпаднале затоа што немале способности, склоности, аспирации и други позитивни психолошки карактеристики потребни за наставничка професија, туку отпаднале поради неадекватен модел на селекција.

Со спротивставеноста на интересите и неинтересите на носителите на власта и крупниот капитал можат да се објаснат крутите модели на селекција кои се практикуваат во земјите со развиени капиталистички економски односи. Положбата во земјите во развој, неразвиените земји и земјите со социјалистичко општествено уредување е поинаква. Неразвиените, средноразвиените и земјите во развој имаат интерес за квалификуван кадар и кај нив се поизразени моделите за слободно запишување, без крути селекции, додека во социјалистичките земји грижата за кадрите во образованието се води со системот на средното образование кога, во средните училишта за образовна насока, се вршеше избор со проверка на основните способности (психофизички и музички). Во овие држави со функционална демократизација и поопштествување на образованието (Стипе Шивар, Владо Шмит) преку афирмацијата на принципот за вертикална и хоризонтална проодност и поврзаност и преку принципот на флексибилност со кој се обезбедува слободен премин од една во друга професија **се изврши целосна негација на принципите на психологијата, особено на нејзиниот егзистенцијален дел кој учи дека „човекот се раѓа со диспозиции кои можат да поминат**

во способности. Педагошката теорија цврсто се држи за овие тврдења (човекот најдобро го работи тоа за што има диспозиции) оставајќи ги настрана екстремните теории на натавистите и емпиристите“.[3] **Со еден „шуваровски“ либерален систем се отворија вратите на секого за секаде при што од вид се изгуби најбитното: човек може да учи, да постигнува успех во учењето, но не може со еднаков успех да работи сè. Либерализмот во уписната политика овозможи на наставничките факултети широко да се отворат вратите на негативната селекција со оглед на непривлечноста и неатрактивноста на наставничката професија, како и нискиот општествен статус без рејтинг и материјални привлечности. Но, ако се послужиме со некои споредби ќе се покаже неодржливоста на негирањето на диспозициите како фактор за успешност во вршењето на една професија. За вајарството, сликарството, композиторството и други професии можат и треба да се стекнат знаење, но и со интезивно вежбање не можат да се стекнат способности доколку индивидуата не поседува наследени дарби. За наставничката професија ако не е неопходна дарба од ваков вид потребна е склоност која може да се дефинира како склоп на психолошки и педагошки карактеристики кои, во најголема мера, одговараат за наставникот** (брзо и лесно склопување на близок однос, отвореност, беспорочност, начитаност, професионален ентузијазам, интелектуална љубопитност, висок степен на култура, говорни способности и сл.). Во преносна смисла на зборот наставникот е „вајар“ на личноста на децата и младите со оглед што тие се во фаза на интензивен развој и формирање. И тука може да се потсети на фактот дека наставникот кај своите ученици не може да ги развие и формира оние карактеристики кој самиот ги нема.

Пред вака очигледни факти маргинализирањето на прашањето за моделите за избирање кадри за наставничка професија од страна на педагошката теорија не може да се објасни со ништо друго освен со сопствената неинвентивност и еднолиниска насока наместо вкрстеното третирање на прашањето: колку педагошката теорија се потпира на педагошката практика, а колку практиката ја респектира и ја „храни“ педагошката теорија. Покрај сопствената неотпорност кон сопствениот предмет тука е голема улогата и на политиката која, поради природата на општествената структура на предметот на педагогијата-воспитанието,

---

[3] Според натавистичката теорија човекот ги наследува сите свои особини па, според тоа, и способностите да може со успех да врши некоја работа, додека емпиристичката теорија тврди дека човекот ништо не наследува, туку сè стекнува (тој е производ на околностите).

сакале или не, планирано или не, нужно врши влијание преку диктирањето на стратегиските решенија и на тој начин ја закочува, ја става во заграда педагошката теорија афирмирајќи ги политичките како воспитни цели. Во таква поставеност на „силите" на педагошката наука и политиката, науката се повлекува во своите стереотипи, во „дозволената зона" претворајќи се во рутинерска дури и во оној дел кој не ја засега политиката, а тоа е делот за начинот на педагошка работа. На тој начин политиката на педагогијата ѝ го зема суштинскиот дел од предметот на нејзиното проучување.

По ваква елаборација **дали може да се зборува за селекцијата на кадрите за наставничка професија како за заборавен или запоставен проблем е прашање кое бара уште подлабоко теориско проследување.** Функцијата на афирмираните (практикуваните) модели на селекција се состои во поддршката на образовната политика и политиката воопшто, затоа што селекцијата со тестирање (како што беше објаснето) им одговара на владејачките кругови и општествениот слој во чии раце е капиталот, власта и политиката. Од овој аспект многу јасно се гледа зошто на педагогијата не ѝ е оставен на научно третирање проблемот на селекциите како глобално подрачје на проучување во рамките на нејзиниот предмет, а посебно проблемот на селекцијата на наставни кадри, како посебно прашање со оглед на неговото, многуслојно значење.

Оние кандидати кои имаат склоност, дарба и други значајни карактеристики за наставничката професија доколку немаат материјални можности да бидат подготвувани од професори и доколку во средното училиште немале можност за „попуст", привилегии или не постигнале подобар успех поради семејни причини не можат да добијат шанса да се запишат на наставничките институции (покрај другото тие и не можат да си го платат образованието доколку успеат да ги решат тестовите).[4]

Од увидот во педагошката и психолошката литература,[5] пробле-

---

[4] Моделот на селекција по пат на тестирање за проверка на знаењата е измислица на вкостенетите капиталистички општества подржана од психологијата по однос погодноста на тестовите како инструменти со кои лесно и брзо се вршат проверки, сумирање и обработка на податоците. Скриената „погодност" лесно може да се препознае. Доволно е само да се постави прашањето: кој ќе ги реши побрзо и поточно тестовите. Се разбира оние кандидати кои се подготвени од професори, односно оние кои имаат да ги платат професорите.

[5] Билтен на трудови под наслов „Profesionalna orientacija i škola, Jugoslovenski zavod za proučivanje školskih i prosvetnih pitanja, Savremena škola, Beograd, 196. - Ad'ibaba Gajanović N, Profesionalne preferencije i njihove determinante, sp. Čovek i zanimanje, 1976, 10. -Cudina - Obradovič, M. Tko će na fakultet, faktori koji utiču na profesionalno odlučivanje nakon srednje škole, sp. Primenjena psihologija, 1984, 5.

мот за професионалната ориентација, информирањето на учениците за различни професии и други прашања поврзани со континуираното насочување на децата и младите од најмала возраст кон оние активности, а подоцна и професии за кои имаат дарби, аспирации, склоности, способности и други карактеристики, има доволна теориска разработеност и практични решенија. Има и трудови кои покажуваат дека на овој план се работело со нужна научна и практична потребност. Виден е интересот за широка и трајна апликација на системот на професионалната ориентација која е најразвиена до 1975 година (судејќи според објавените трудови), подоцна осетно се стеснува кругот на стручните кадри кои перманентно се занимаваат со овој проблем, по 1990 година професионалната ориентација, барем кај нас, сосема се формализира како системска и систематска теориска и практична проблематика и е оставена на професионалната свест, совест, знаење и умеење на одделни стручни кадри во училиштата. Службите кои се занимаваат со неа и пошироките акти-вности во училиштата на тој план постепено се намалуваат.[6]

Како што може да се види од пристапот на обработените теми, од прирачната литература, а уште повеќе од сознанијата добиени преку анкетирањето[7] проблемот за професионалната ориентација и информирање на учениците, како во основните, така и во средните училишта кај нас, ни до 1975 година не е реализиран со системски модели и начини за да може да ја оствари функцијата која ѝ беше наменета. Стручните служби за професионална ориентација составени од психолози и педагози, постоеја и функционираа во заводите за вработување, претежно со анкетирање ги испитуваа професионалните желби на осмоодделенците, но добиените резултати не наоѓаа практична апликација поради редица субјективни фактори, односно поради **неразработеноста на синџирот дејности и активности**. Поради тоа, дејствувањето на овие служби беше цел за себе или се ограничуваше само на проблемите за преориентирање и преостручување на младите во мануелни занимања и на оние кои не беа вработени на соодветни работни места, а бараа преостручување. Овие служби во определени периоди работеа и со училишните педагози и психолози во примената на инструментите за

[6] Оваа појава бара посебна разработка, но бидејќи за предметот на нашата теориска елаборација е значајна се обидуваме да ги лоцираме и обработиме причините и последиците со користење на посредна аргументација.

[7] Со анкетирањето што за потребите на овој труд го направи авторот беа опфатени 48 училишни педагози и психолози од основни и средни училишта во Република Македонија.

испитување на професионалните способности и склоности. Меѓутоа, сето тоа не беше доволно теориски осмислено, ниту беше до крај практично реализирано во неговата суштина. Околу 35% од училишните педагози и психолози што беа анкетирани од основните и средните училишта не одржале ниеден состанок со родителите за да им ги објаснат значењето и функцијата на правилниот избор на професијата.[8]

За да се сфати независноста на селекционите модели во чија основа се наоѓа испитувањето на знаењата по еден или два предмети и постигнатиот успех како критериум за избор на кандидати за факултетите воопшто, а во тие рамки и за избор на кандидати за наставници, пред сѐ, кај нас, но и во развиените држави, доволно е кусо потсетување на зародишот на идејата за професионална ориентација, како и основите врз кои се потпираат теориите на професионалната ориентација.

Д-р Исмет Дииздаревиќ[9] потсетува дека се навршува еден век од почетните форми на професионалната ориентација во САД и Франција. Според неговите истражувања за зачетник на професионалната ориентација се смета Франк Парсонс (Frank Parsons) (САД) кој во 1900 година заедно со своите истомисленици на многубројните емигранти им дава совети со што да се занимаваат. Парсонс поаѓа од претпоставката дека секој поединец треба да си најде работа која многу му соодвествува, бидејќи само ако работата е сообразена со неговите можности може да се очекува успех“.[10]

Во поголем број земји професионалната ориентација се развива во рамките на училиштата и во заводите за вработување. Во Франција таа е поделена на: училишна ориентација (која е во надлежност на Министерството за образование), во центри за советување на учениците и родителите како самостојни единици, и професионална ориентација во бироата за вработување. Во Германија во почетокот тоа била **контрола на учениците**, а подоцна во форма на **помош на учениците**.

Д-р Диздаревиќ ја истакнува **заедничката нитка** на професионалната ориентација која се состои во нејзиното сфаќање како **професионален развој**, а не како **еднократен избор**. Со тоа **се подига степенот на влијание на училиштето во професионалниот развој на учениците во**

---

[8] Анкетата покажа дека последниве десеттина години осетно е намалена работата на планот на професионалното ориентирање и информирање.

[9] Д-р Исмет Диздаревиќ, Професионалната ориентација на младите, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1996, стр.9.

[10] ИБД, стр.9.

процесот на воспитанието и образованието кога имаат можност да ги осознаваат сопствените вредности, интереси, способности и аспирации и да ги споредуваат со барањата на работата во своето време и во иднината. Во добро прилагоден систем на образование и воспитание преку учењето и истражувањето кај ученикот се развива способност и умеење за донесување „зрели“ професионални одлуки кои се **засновуаат на мотивираноста, самопознавањето на психофизичките способности и наклоности, како и познавањето на трудот и работата. Професионалната зрелост подразбира и способност за препознавање на своите предности и недостатоци, како и способност за воспоставување на рамнотежа помеѓу сопствените потреби и желби и потребите на општеството.** Оваа цел може да се остварува само во училиштата во кои на професионалната ориентација ѝ се посветува потребното внимание и во кои се создаваат значајни педагошки и психолошки услови за развој на професионалната свест и професионалното однесување на учениците. Фундирањето и насочувањето на воспитниот процес во училиштето во согласност со содржините, формите и методите на професионалната ориентација само по себе ќе доведе до промени во начинот на мислењето и делувањето на учениците.

Професионалната ориентација се потпира на непсихолошките и психолошките теории. Непсихолошките теории се занимаваат со проучување на факторите на средината, односно кои средински фактори влијаат во изборот на занимањето. На пример, често може да се слушне објаснувањето дека некој поради „среќни околности“ се запишал на определен факултет, некој тоа го сторил „случајно“, некој поради тоа што избраната професија „му одговара на општествениот статус“, некој поради тоа што таа професија во моментот е „најплатена“. Овие фактори се предмет на проучување на **теоријата на случаите, економската теорија, социолошката теорија.** Иако надворешните фактори се многу значајни за личноста, поради тоа што тие ги занемаруваат способностите и особините на личноста, во кругот на стручњаците овие теории помалку се ценети.

Според **психолошките теории срединските фактори имаат второстепено значење, а најбитни се преференциите на особините** на поединецот и затоа основно прашање е: како да се идентификуваат способностите и особините на личноста врз **основа на што поголема веројатност** да се предвиди **успешноста на поединецот во одделна професија**. Структуралните теории на професионалната ориентација се

темелат врз два основни фактора: **разликите помеѓу луѓето и разликите во барањата на различните професии.** Првата теорија на професионалната ориентација е позната под името „**особина-барање**" или како теорија „**црти и фактори**". Авторот на оваа теорија Франк Парсонс (Frank Parsons) поаѓа од сознанието дека луѓето **се разликуваат меѓусебно по особините**, а професијата по **степенот на сложеност. Успехот во професијата претпоставува соодветни склоности, интереси и лични особини.** Франк Парсонс е убеден дека со **усогласување на особините на поединецот и барањата на професијата се создаваат суштински предуслови за успешноста на поединецот во избраното занимање.** Оваа теорија, иако претрпела критики поради погрешната основа (постоење само на еден професионален избор), во психолошката практика се задржува затоа што човекот во својот професионален развој повеќе пати донесува одлуки за изборот на својата професија. Д-р Зоран Бујас[11] ги наведува следните теориски основи на професионалната ориентација: а. Луѓето се разликуваат меѓу себе по своите психофизиолошки особини и склосности. Разликите се условени од различни фактори, а често толку се значајни и доволно стабилни што се одразуваат на нееднаквиот работен учинок во различните работни активности; б. Различните професии поставуваат и нееднакви барања пред тие што ги вршат, како во поглед на способностите и вештините, така и во поглед на знаењата; в. Структурата на личните особини и способности корисни за едно подрачје на активност, во некоја мера, се разликуваат од структурата пожелна за некое друго подрачје на работа; г. Слабиот успех во некоја работа не значи општа професионална неприлагоденост. **Секој човек поседува специфична структура според која тој во различните подрачја на човековиот труд е нееднакво успешен.**

Во структуралните теории спаѓаат: **теоријата на потребите, теоријата на изборот, хиерархиската теорија на мотивацијата и други.** На пример, теоријата на А. Рое (A. Roe) е позната како **теорија на потребите** чија суштина се состои во уверувањето дека „...од структурата и интезитетот на потребите зависи дали личноста ќе ја избере оваа или онаа професија". Оваа теорија се потпира на хиерархиската теорија на Абрахам Маслов (Abraham Maslov). Л. Ј. Холанд(L. J. Holland) својата структурална теорија за професионалната ориентација ја засновува на претпоставката дека главна задача на професионалната ориентација е

---

[11] Зоран Бујас, Психолофизиологија рада, Загреб, 1918, стр. 72.

усогласување на структурата на личноста со типот на средината. Преку усогласување на ставовите, аспирациите и способностите со барањата и вредностите на средината се остварува примарната цел на професионалната ориентација.

Развојните теории на професионалната ориентација (теорија на изборот) изборот на професијата го толкуваат како процес кој отпочнува во шестата година, а завршува со завршувањето на работниот век. Професионалниот развој е резултат од компромис меѓу факторите на личноста и факторите на ситуацијата. Според развојната теорија на Доналд Супер (Donald Super) познат под името **теорија на вокационит избор,** значи предвидување на идното однесување на личноста вра основа на неговиот претходен развој.

И структуралните и развојните теории на професионалната ориентација придонесуваат за: 1. изборот на професијата да се сфаќа како процес кој се случува во текот на животот на поединецот; 2. зголемен е бројот на конструктите и димензиите на личноста релевантни за избор на професија; 3. се посочува дека процесот на професионалниот развој е во тесна врска со процесот на созревањето; 4. изборот на професијата се сфаќа како реализација на поимот за себеси; 5. се класифицираат професиите според релевантните психолошки димензии; 6. изборот на занимањето се сфаќа како избор на начин-стил на живеење; 7. професионалната ориентација заснована на современите психолошки поставки, условува потреба од специјализирани кадри, психолози-советодавци, интердисциплинарен пристап и соодветна организација.[12]

Кај нас значајно повеќе од другите фактори се испитувани „мотивацистиките детерминанти на професионалниот развој“,[13] потоа „интересите за занимање и професионалното определување на учениците“ во кое истражување се докажуваат метриските карактеристики на инструментот за мерење на интересите. Се покажала значителна разлика на интересите на учениците од средните училишта. Интересот за уметност е најразвиен кај учениците од уметничките училишта, а најмалку развиен кај учениците од машинските и електро-машинските училишта, што авторите го сметаат за логична појава. Хуманитарниот интерес е најразвиен кај учениците од здравствените насоки, креативно-научниот интерес е најразвиен кај учениците од природно-математичките гимназии и од здравствената струка, техничко-манипулативниот интерес е

[12] Д-р Исмет Диздаревиќ, цитиран труд, стр. 51.
[13] ИБД, стр. 96.

најразвиен кај учениците од машинските и електротехничките училишта. Просветниот интерес, иако ги диференцира сите насоки, најмногу е присутен во уметничките насоки. Авторите заклучуваат дека улогата на интересите треба да се разгледува заедно со улогата на вредностите, мотивите, способностите и другите карактеристики на личноста во работното однесување на поединецот".[14]

Во друго истражување истите автори докажуваат дека „...односот меѓу мотивациите и диспозициите мерени со МОП и професионалното однесување на учениците, иако е специфичен, не е доволно дефиниран. Оттука овој однос ќе треба понатаму да се истражува. Притоа треба да се варираат мотивативните диспозиции, но предвид треба да се земат и други варијабли, како што е успехот во учењето, интересите, вредностите и сл".[15]

Секоја професија бара развиеност на сите персонални детерминанти на професионалниот развој, но во различен степен. Така, на пример, некои професии бараат повисок степен на ментална способност, а други понизок. За успехот во некои занимања учеството на психомоторните и сензорни способности многу повеќе е потребно. На пример, голем број занимања во сообраќајот и некои занимања во здравството успешно ги вршат личности со развиена сетилна чувствителност, со развиена околомоторна координација, со брзо рефлексно реагирање и со нормален тремор. Ист однос може да се воспостави кога се расправа за влијанието на мотивацијата и знаењето. Некои занимања од личноста не бараат да вложи поголем напор, ниту, пак, повисок степен на образование. Врз основа на научна анализа на барањата за секое занимање со сигурност може да се утврди кое ниво на способности, на мотивација и на знаења треба да поседува личноста за да успее во истото... Очекувањето секој поединец да поседува толку знаења колку што бара професијата, способностите и интересите да му се толку развиени за да овозможуваат сигурен успех во таа професија, во практиката на професионалната ориенарација е нешто што поретко се идентификува. **Емпириските податоци, а не само научните сознанија, обрнуваат внимание дека способностите, знаењето и мотивацијата не одат секогаш заедно**. Некој е „природно умен" (интелегентен), но не е и образован. Една личност може да биде

---

[14] Томе Николовски, Мирослава Николовска, Зоран Стојановски, Киро Попоски, Елисавета Сарџоска, Интересите за занимање и професионалното определување на учениците, сп. Просветно дело, 1993, 3, стр. 85.

[15] Д-р Исмет Диздаревиќ, цитиран труд, стр. 102.

високо мотивирана (ученикот да биде многу дисциплиниран), но да не го постигне саканиот успех затоа што неговите ментални способности се под нивото на аспирациите. Иако неусогласеноста меѓу важните детерминанти на професионалниот извор не е делотворна, тоа не значи дека поединците нема да успеат во избраните занимања доколку се високо мотивирани".[16]

Врз основа на овие куси исечоци од теориската анализа што ја прави д-р Диздаревиќ, користејќи многу теории и емпириски истражувања, се покажува дека нашите поставки во врска со **потребните карактеристики на кандидатите за наставничка професија** имаат оправданост од аспект на проучување во професионалната ориентација. Притоа, многу значајна детерминанта за успех во селекцијата е конструкцијата на инструментите што во емпириското истражување се покажаа како погодни со оглед на повеќегодишното баждарење и објективноста на податоците што ги добивме со нив.

Прашањето е дали и колку идејата и практиката за професионална ориентација и информирање беше модел кој ја загрозуваше демократијата на образовните системи, како што беше оценувана, или тоа беше добар изговор за отворање простор во кој слободно можеа да се движат децата на оние општествени слоеви кои ги имаа сите елементи да ја претставуваат елитата. Како илустрација можат да послужат само примерите со изборот и насочувањето во специјализиран систем на образование на надарените поединци, без разлика на социјалната, верската и расната положба, за **спортски, музички и уметнички професии**. Тие не ги загрозуваат капиталистите туку напротив, им го зголемуваат капиталот.[17]

---

[16] ИБД, стр. 110.
[17] ИБД, стр. 118.

Д-р Љуйчо АЈДИНСКИ
М-р Зора ЈАЧОВА
Даниела ДИМИТРОВА
Нашаша ЧИЧЕВСКА

ОПШТЕСТВЕНО - ЕКОНОМСКИТЕ АСПЕКТИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ВОСПИТАНИЕТО НА ДЕЦАТА И МЛАДИНАТА СО ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ ВО СЕГАШНИТЕ УСЛОВИ НА ТРАНЗИЦИЈА

Попреченоста во физичкиот и психолошкиот развој на човековата идивидуа претставува своевиден феномен во научната мисла и практика што не е достатно дефиниран како сложена целост што треба да се разгледува, разработува, поблиску да се определува и да се решава како последица, како причина, како состојба и како процес кој во себе содржи поголем број на структурални компоненти во зависност од природата, односно видот и степенот во кои таа попреченост се манифестира.

Појдовна основа во третманот на овој феномен е фактот што попреченоста во физичкиот и психичкиот развиток претставува состојба на намалена или изгубена способност придружена со низа социјални, економски, здравствени, психолошки и други последици што го отежнуваат извршувањето на секојдневните активности и задоволување на личните и општествени потреби кај определен број лица поради што државата води посебна грижа за нив. (Конкретно кај нас ваквата грижа е регулирана со член 35 од Уставот на Република Македонија).

Движењето и напорите на човештвото во смисла на решавањето на оваа сложена проблематика, се условени и зависни од голем број фактори, пред сè од материјалната основа на народите и државите во светот, од развиеноста на здравствените служби, од степенот на развојот на социјалното законодавство, од постулатите на образовната политика како и од кохерентноста на државните органи, организации и институции во нивното функционирање на сите подрачја од човековото опстојување.

Оспособувањето за самостоен живот на лицата со пречки во развојот како најважно етичко обележје во односот на општеството кон нив е детерминирано, во најголема мера, од организацијата и нивото на квантитативната и квалитативната компонента на образованието и

воспитанието.

Образованието и воспитанието на децата и младината со пречки во развојот се карактеризираат со голем број на специфичности што се однесуваат не само на биогенетскиот потенцијал туку и на социјалното семејно и пошироко growinsko опкружување како и разновидноста на инструментариумот на постапките во целокупниот нивен третман, што често започнува и пред нивното раѓање и непосредно по раѓањето, па се до нивната социјална интеграција. Во тој интегративен процес на третман, односно на рехабилитацијата на лицата со пречки во развојот, воспитанието и образованието заземе исклучително значајно место и претставува императивна обврска на секое цивилизирано општество.

Имено, со право можеме да тврдиме дека кај нас се создадени фундаментални претпоставки за успешен третман, односно интегрална рехабилитација на лицата со пречки во развојот (мрежа на установи, стрчни кадри, искуства и концепции-практични и теоретски и др.), поради низа субјективни и објективни фактори е недостапно постигнатото соодветно ниво во ова подрачје на општественото дејствување. Во таа смисла напластените тешкотии и проблеми што ги наметна трансформацијата на општествено-економските односи во сегашните услови на транзиција уште повеќе ги влошуваат состојбите за кои постојано треба да се бараат решенија за бегање од стагнацијата или губењето на определени придобивки стекнати во досегашниот период.

Во современите услови на економскиот и културниот развој, посебно во земјите на транзиција, мноштво проблеми се манифестираат во сè поизострена форма и наметнувајќи постојана мобилност за нивна соодветна анализа и механизми за решавање. Во тој контекст е битно да нагласиме дека социјално-здравствено-образовната проблематика, вклучувајќи го тука и проблемот за заштитата и рехабилитацијата на лицата со пречки во развојот не смеат да останат на маргините на општественото интересирање независно од сите објективни и субјективни тешкотии со кои земјите се соочуваат. Тоа до толку повеќе што со нивната лична судбина се поврзани многу голем број граѓани, односно семејства што можат да му дадат соодветен белег на секое хумано општество, кое цивилизациски претендира на благосостојба на секој граѓанин.

Според проценки на Светската здравствена организација, постојат околу 8% деца со пречки во развојот од вкупниот број на децата од предучилишна и училишна возраст.

Целокупниот третман, односно образование, воспитание и рехабилитација на децата со пречки во развојот претставува единство на сите мерки и постапки што е неопходно да се преземат за да се отстранат или да се сведат на минимум последиците од попреченоста на психофизичката состојба на детето и за да се олесни неговото вклучување во пошироката општествена средина. Тоа е долготраен и континуиран процес на координирани и организирани стручни активности чии резултати можат да се видат по низа години, по долга и напорна стручна работа.

Основата на ваквиот третман се поставува во раното детство. Од начинот на кој се организираат превентивата, откривањето, дијагностицирањето, раниот третман, предучилишното и основното образование и воспитание, како основни елементи на заштита и рахабилитацијата, зависи колкав број на деца со пречки во развојот ќе бидат опфатени со интегрираното образование и воспитание, односно со рехабилитацијата. Гледано од хуман, социјален и од економски аспект општеството има задача и обврска да обезбеди таков систем на интегрална рехабилитација, што може да одговори на потребите на лицата со пречки во развојот.

Овој систем, со своите сегменти, што во продолжение се излага претставува посебен предизвик во сегашниве услови на транзиција на општествено-економските односи кај нас:

Превентивата иако има многу слабости во нејзиното организирано и стручно поставување, во рамките на примарната здравствена заштита, повеќе отколку во дефектолошко-клиничката превентива, успева во голема мера да спречи настанување на разни хендикепи. Таа се одвива во сите периоди од развојот. Можна е во пренаталниот период, во перинаталниот, како и во периодите на најраното и подоцнежното детство и адолесценција.

Откривањето на децата со пречки во развојот претставува првата и мошне важна фаза во целокупниот третман. Од правилното поставување, посебно од навременото откривање, зависи успехот на рехабилитацијата во сите нејзини фази. Тоа посебно доаѓа до израз кога се знае дека етиолошките фактори што доведуваат до попреченост почнуваат да дејствуваат мошне рано, веднаш по раѓањето на детето, а не ретко и пренатално. Ови фактори често дејствуваат континуирано, но ако се откријат на време, нивното дејство може да се спречи или да се ублажи.

Анализата на досегашните резултати, врзани за раното откривање и на децата со пречки во развојот, покажа дека постојат низа недостатоци во оваа област. Не се спроведува целосно, откриените

случаи не се пријавуваат кај надлежните служби, не постои координација помеѓу надлежните служби и, што е најважно, откривањето се врши со големо задоцнување.

Дијагностицирањето на децата со пречки во развојот, како рана интервентна мерка, претставува наредната, втора фаза во интегралниот пристап во третманот на децата со пречки во развојот, но и услов за успешна рехабилитација, доколку е адекватно поставена. Поставувањето на дијагнозата е важно да се изврши што порано, односно во времето кога постојат максимални биолошки услови и широк регистар на други погодности за натамошен развој на детето.

Резултатите од досегашната практика покажуваат дека дијагностицирањето на децата со пречки во развојот почнува многу доцна, главно по повод нивното тргнување на училиште. Резултатите добиени од еден наш истражувачки проект, тоа и го потврдуваат. Од 4.555 дијагностицирани ментално ретардирани деца 2.497 или 54,8% се дијагностицирани на возраст од 8-11 години, а само 646 или 14,2% се дијагностицирани на возраст од раѓањето до седмата година. Се разбира, ваквата дистрибуција на податоците не би можела да се однесува на сите видови и степени на попреченост. Постојат слабости и во дијагностичката процедура, во терминологијата, во просторните и техничките услови, како и во кадровската екипираност. Оттука, и решенијата во иднина одат кон тоа тој процес исклучиво да им се довери на стручните дијагностички установи што имаат потребен стручен кадар од сите профили во постојан работен однос и што имаат и други потребни услови за таква работа и за опсервација, како предуслови за успешна дијагноза, а пред се на развојните советувалишта. Само на тој начин, зависно од видот и степенот на попреченоста во развојот, успешно ќе може да се реализираат дијагностички методи со сите релевантни специфичности, како и да се диференцираат и успешно да се усовршуваат.

Третманот, особено во најраната возраст, исто така, како сложена компонента, е важен дел на рехабилитационата постапка што ги отстранува, односно ги ублажува и ги доведува до толерантно ниво пречките во развитокот на детската личност, како претпоставка за натамошен позабрзан развој.

Доколку се почне порано со стручен третман, поставен врз научни сознанија и врз практично искуство, ќе биде можно активирање на постојаните, но и на преостанатите способности латентни кај детето. Со раниот третман може да бидат корегирани многу недостатоци кај

децата до нивното поаѓање на училиште, со што им се обезбедува посигурен старт во совладувањето на образовно-воспитните програми. За жал, според некои скорешни истражувања кај нас, опфаќањето со рехабилитационен третман на децата со пречки во развојот до 7 години, последниве години постојано опаѓа. Тоа особено е изразено кај децата со оштетен слух, каде опфатот бележи пад за 50% во периодот 1990-1994 година.

Кога зборуваме за раниот третман, исто така, треба да ја нагласиме големата улога на родителите и во целост на семејството со деца попречени во развојот. Оттука, во овој процес на работа важно место зазема и патронажната стручна работа во семејството, а која е мошне запоставена и неорганизирана во нашата средина или е сведена на определени активности повеќе од здравствена аспект надвор од целокупниот развоен контекст на детето како личност.

Во исто време покрај патронажната работа во семејството, мораме да организираме и ран институционален третман за децата со пречки во развојот, што почнува уште во развојното советувалиште и продолжува во установите на детската заштита или во другите специјализирани здравствени и рехабилитациони установи, за да се обезбеди следење на развојот на детето и евентуална покомплексна корекција на определени физички и психички пречки што се од битно значење за развојот.

Предучилишното воспитание претставува составен дел на раниот третман, односно на неговиот континуитет во подготовката на децата со пречки во развојот за воспитно-образовен процес. Како што ни е познато, секое дете се раѓа како немоќно суштество, па поради тоа му е потребна помош и заштита од возрасните, со цел да се овозможи неговиот физички, психички и социјален развој. Ако ваквата грижа и помош му се потребни на детето без пречки во развојот, тогаш во далеку поголема мера му е потребна на детето со пречки во развојот со оглед на неговите тешкотии во физичкиот, психичкиот и социјалниот развој.

Како што е познато постојат многубројни облици за организирање на предучилишното воспитание и тоа почнувајќи со вклучување на лесни случаи во редовните групи на детските градинки, па преку формирањето на посебни групи, исто така во редовните градинки за деца со потешка попреченост, па сѐ до организирањето на посебни установи за третман на најтешките случаи.

Предучилишното воспитание на деца со пречки во развојот во

нашата Република, освен извесни исклучоци што се појавуваат во определени временски периоди, во две рехабилитациони установи (едната за 30 деца со оштетен слух и говор, а во другата за 6 умерено ретардирани деца) и околу 500 деца од сите видови и степени на попреченост инцидентно вклучени во редовните детски градинки, за жал до денес не е организирано, иако за тоа постоеле услови да се задоволат потребите на таквите деца, како во редовните детски градинки, така и во рехабилитационите установи. Поради тоа, од извонредна важност е преземањето соодветни мерки за усогласување на ставовите и сфаќањата на надлежните општествени институции на подрачјето на предучилишното воспитание и на раниот третман како што се: органите за образование, за детска заштита, за социјална заштита и здравство, заводите за унапредување на воспитанието и образованието, заводите за здравствена заштита, центрите за социјална работа, предучилишните установи, хуманитарните организации и други организации и нституции.

Основното образование на децата со пречки во развојот е со подолга традиција и е во многу подобра состојба, како во однос на мрежата, така во однос на организацијата и работата на основните посебни училишта. Во досегашното речиси педесетгодишно постоење отворени се и работат 8 посебни училишта за слепи, глуви, ментално ретардирани, телесно инвалидни и други деца со пречки во развојот и околу 80 посебни одделенија при редовните училишта со околу 1500 опфатени ученици со лесни пречки во психичкиот развој.

Во периодот на транзиција, како и во другите така и во оваа област, се напластија голем број на проблеми како од материјален така и од стручен карактер. Финансиски средства се доделуваат исклучиво за обезбедување на личниот доход и сосем незначајно за другите потреби, така што одржувањето на објектите и обезбедувањето на неопходната опрема и наставни средства е доведено во незавидна состојба. Исто така, поодамна е согледана потребата од интензивирање на рехабилитационите корекциони процеси и од измена и дополнување на наставните програми, издавање на потребните учебници и други потребни дидактички средства. Покрај тоа, во голема мера се влошени условите за живот и работа на семејствата на хендикепираните деца и малдинци така што нивната партиципација во целокупниот третман, а посебно во воспитанието и образованието, е премногу лимитирана.

Последните години како последица на развојните трендови во образованието на децата со пречки во развојот во светот, од една страна,

и како инсистирање на родителите и инвалидските асоцијации, од друга страна, се повеќе се наметнува прашањето за интегрираното образование на овие деца во редовните училишта. Кај нас, освен за некои инцидентни случаи на неподготвено и неорганизирано вклучување на одделни ученици со пречки во развојот во редовните одделенија (така, на пример, во Скопје има вклучено околу 235 ученици со пречки во развојот), се уште не е започнат организиран процес на интегрирано образование од страна на надлежните служби и установи. Овој сложен и одговорен процес бара бројни подготовки, почнувајќи од подготвување на самите деца и нивните родители, потоа на учениците и учителите во редовните училишта, вклучување на дефектолози во редовните училишта, изготвување на посебни програми за индивидуална работа, обезбедување на потребната опрема и техника и друго. Само таков пристап ќе овозможи избор на добри и правилни алтернативни решенија за ваквото образование и да не бидат погрешно сфатени ваквите позитивни интенции.

Средното образование на учениците со пречки во развојот, исто така, во досегашниот период според мрежата на специјалните установи е на определен начин организирано и обезбедено за учениците со пречки во развојот. Постојат 4 средни училишта и тоа: 2 за лесно ментално ретардирани ученици и по едно за слепи и слабовиди и за глуви и наглуви ученици. Покрај тоа е организирано и средно образование за телесно инвалидни ученици и за работно ангажирање на умерено и тешко ментално ретардирани лица во 3 установи.

Многу малку е направено за вклучувањето на ваквите ученици во редовните средни училишта што, во сегашни услови, станува уште потежок проблем за решавање.

Материјално-финансиските проблеми се присутни како и во основното образование. Во однос на стручниот дел проблемите се поизразени од друг аспект. Имено, од поодамна се чувствува потребата од менување на концептот за оспособување и изборот на занимањата. Досегашниот избор е многу ограничен и застарен. Потребно е, осовременување на средното образование и проширување на листата на занимањата скоро кај сите видови на лица со пречки во развојот. Потребно е што поскоро, донесување на нови наставни планови и програми. Исто така, и во оваа област треба сериозно да се извршат потребните подготовки за интегригано образование на овие лица во редовните училишта.

Школството, односно образованието и воспитанието на децата и

младината со пречки во развојот имало изразен развоен тек во застои, трансформации и кризни фази кои се посебно изразени во сегашниот период на транзиција. Но, и во тој контекст, во последните неколку децении, се остварени определени позитивни резултати, пред сè, во неговото научно поставување и поопштествување. Но, не може да се каже дека тоа во целост е поставено врз таква основа што би можело со максимален можен ефект да ги остварува своите цели и задачи.

Поради тоа, во последно време се повеќе доаѓа до израз меѓународното движење за остранување на воочените слабости и недостатоци на образованието и воспитанието на децата и младината со пречки во развојот како дел на единствениот воспитно-образовен процес и на интегралната рехабилитација, а особено:

-изолираноста и автономизацијата во однос на општиот систем на образованието и воспитанието;

-непотребното издвојување на голем дел од оваа популација од редовната и засиленото стигматизирање на специјалните установи, со организацијата, сместувањето и сл.;

-пренагласеноста на „специјалните" и на „сегрегативните" мерки, постапки и обележја на целокупната работа;

-недоволно вклучување на родителите и семејствата во процесот на образованието на овие лица, итн.

Следејќи ги и настојувајќи да дојдат до израз современите аспекти на целите на образованието и вопситанието на овие деца и младинци и тие да се реализираат што е можно повеќе во рамките на редовните услови, се разбира според психофизичките можности и способности и видот и степенот на попреченоста, во светот веќе поодамна, а кај нас во последно време, се започна со интегративниот процес на образованието и воспитанието, односно вклучување на определен број на деца со полесни пречки во развојот во редовните образовно-воспитни процеси.

Литература:

Ајдински Љупчо о други автори: Заштитата и рахабилитацијата на лицата со психофизички недостатоци во СР Македонија, Р.З.У.С.Д. Скопје, 1975 год.

Ајдински Љупчо и Лани Флоријан: Special education in Macedonia, European Journal of Special Needs Education, Vol. 12, No.2 (1997), pp 116-126.

Ајдински Љупчо: Интегрална рехабилитација на ментално ретардирани лица, ЈКСД, Београд, 1982 год.

Ајдински Љупчо: Новини, искуства и тенденции во интеграцијата и нормализацијата на третманот, образованието и оспособувањето, односно рехабилитацијата на хендикепираните деца, СДДМ, Струга, 1995 год.
Андреевски Величко: Социјалната заштита на лицата со пречки во физичкиот и психичкиот развиток низ дејностите на Центарот за социјална заштита, СХО, Скопје, 1994 год.
Јачова З., Солтирова Е., Георгиева Н., Икономова С.: Предучилишното воспитание на деца со пречки во развојот - предуслов за успешно интегративно основно образование „Дефектолошка теорија и практика“ бр. 4/97 год.

Д-р Атанас ЛАКОСКИ

ХЕРЕДИТАРНОСТА И ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

Вовед

Осознавањето на значајното влијание на наследувањето врз однесувањето претставува една од најдраматичните промени во социологијата и теоријата на однесувањето во последниве две децении. Следствено, два суштински фактора постои реална потреба од востановување на комуникација меѓу тековните резултати во областа на хуманата генетика и образованието и воспитанието. Најнапред, овие потреби се наметнати од експанзивното изучување на човековиот геном. Како резултат на растежот на знаењата за човековиот геном доаѓа до соодветна реанимација на т.н. „nature-nurture“ контроверзноста. Потребата од разрешување на оваа контроверзност посебно се наметнува последниве неколку години како резултат на напредокот на т.н. „нова генетика“ на рекомбинантната ДНК-технологија. До разрешувањето на посочената контроверза може да се дојде со респектирање на индивидуалноста на учениците. Втората група на фактори, пак, се јавува како разбирлива последица на истражувањата во областа на бихевиоралната генетика и нејзината субдисциплина, психогенетиката. Во овој труд потребата од соодветна едукација во областа на бихевиоралната генетика и психогенетиката е појаснета на примерот на појавата на потешкотиите во учењето.

Молекуларнаӣа īенеӣика и восӣиӣно-образовниоӣ ӣроцес

Несомнената експанзивност во изучувањето на човековиот геном, следствено достигнатите сознанија, ја поттикнува реанимацијата на контроверзите и конфликтноста на есенцијата на човековото бивствување и неговото социокултурно кофункционирање т.н. „*nature-nurture*“ спротивставеност.[1]

Во 1991 година Барбара Волтерс (Barbara Walters), познат журналист во „Тајмс“, ќе напише: Всушност „***īениӣе се ӣие шӣо не чинаӣ ӣоа***

што сме, правејќи од некои од нас музички гении, олимписки атлетичари или нуклеарни физичари, додека, пак, од други, алкохоличари, манијакални-депресивци, шисофреничари па дури и бездомници".[2]

Ваквото екстремно потенцирање на фаталноста на човековото бивствување сведувајќи го на вроденото, наследното и природното, не е апсурдно, секако, ако се земе предвид кофункционирањето на срединското, социокултурното и воспитно-образовното, она што во соодветната литература се сведува под „*nurture*".

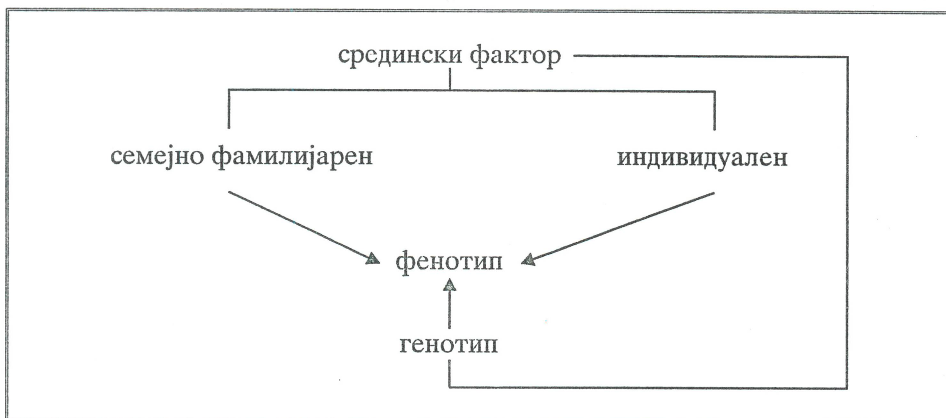
Зачудувачки е во колкава мерка констатацијата на Волтерс се засновува на факти што, неминовно, ги наметнуваат резултатите од експанзивното изучување на човековиот геном. Примената на новогенетичките постапки, познатиот генетички инженеринг, од ден на ден, резултира со сознанија што директно одат на нејзиното тврдење.

Имено, благодарение на експанзивниот развој на молекуларната генетика се чини дека споменатата „***nature-nurture***" контроверза, што долги години station наназад го оптоваруваше бихевиоралното ситуирање на човекот, конечно е разрешена. Според Даниел Кошланд (Daniel Koshland)[3] еден од уредниците на списанието ***Science*** „***ние денес знаеме нешто што е сосема јасно за нас научниците, но нашите судии журналистите, законодавците, филозофите и социолозите полека го прифаќаат***". Во својот напис Кошланд појаснува дека доколку сакаме да ги поттикнеме децата на соодветно однесување, да ги рехабилитираме затворениците, да ги превенираме самоубиствата мора да знаеме дека „***се справуваме со изразено комплексен проблем при којшто општествената организираност и хемотерапијата ќе играат соодветна улога. Подобри училишта, посоодветен воспитно-образовен процес, примерени колективно-срединскиуслови, подобро советување и рехабилитација ќе помогнат во некои од наведените случаи, но не на сите. Подобрите лекови и генетичкиот инженеринг ќе им помогнат на другите, но повторно не на сите. Оттаму, и не е лесно на оние без соодветно ниво на научно спознание да се справат со овие компилицирани релации, дури и кога влијанието на сите фактори е сосема добро осознаено***".

Слично, Роберт Ваинберг (Robert Weinberg)[4], еден од водечките молекуларни биолози, уште во 1978 година тврдеше: „***Во декадата што следува, некој може да наиде на гени што се зачудувачки детерминанти на когнитивноста, афективните состојби и другите аспекти***

на човековото функционирање и пројавност. Пренебрегнувањето на оваа вистина е исто што и ноевото сокривање на главата во песокот“.

Повеќето теоретичари се дотолку внимателни што истовремено значење му придаваат и на наследното, вроденото и на социокултурното односно воспитнообразовното, Шема: Сл. 1., што, според моите познавања од оваа област, е единствен прифатлив пристап.



Сл. 1. Шематски приказ на факторскиот придонес во настанувањето на фенотипот (определена форма на однесување)

Меѓутоа, мора да се истакне дека потенцирањето на истовременото значење на обата фактора, наследниот и срединскиот, во трудовите на повеќето молекуларни биолози е, сепак, само реторичко, парадигматично, исто така и во фундаменталните истражувања, се чини дека „вроденото“ (***nature***) се наметнува како пресудно.

Од цитираните тврдења на Кошланд станува сосема јасно дека неговите настојувања се во насока на изучување не на срединските влијанија, туку на генетичките детерминанти; исто така, тој не ги зема предвид социолошките, психолошките па, во крајна инстанца, и етичките и политичките импликации, туку ги фокусира само фундаментално научните експликации. Како и сите останати теоретичари што ја анализираат „***nature-nurture***“ контроверзата, Кошланд не се занимава со нашиот физички развој, туку со насоките на нашиот емоционален, интелектуален и бихевиорален развој и следствената социо-експре-

сивност.

Верувањето за генетичката заснованост на човековиот психолошки статус одамна е потврдено, а она што, денес, се чини сосема ново е убеденоста за постоењето на хередитарната основа на социостиуирањето и следствените облици на однесување.

Според Пломин (Robert Plomin), „само пред петнаесеттина години идејата за генетското влијание врз комплексните облици на човековото однесување беше анатемисана од повеќето бихевиористи. Сега, меѓутоа, улогата на наследувањето е широко прифатена дури и за така осетливите области како што е, на пример, коефициентот на интелегенцијата (IQ)“[5].

Логична последица на ваквиот пристап во разрешувањето на *„nature-nurture“* контроверзата е промптниот развој на субдисциплината на бихевиоралната генетика, ***психогенетиката***.

Суштинските резултати од истражувањата во областа на психогенетиката и покрај семиконклузивноста неметнуваат појдовна рамка што ја потенцира индивдуалноста. Морам да подвлечам дека индивидуалноста како краен дострел на еволуцијата, потврдена со соодветни молекуларно-генетички истражувања во сферата на психологијата и однесувањето на човекот ја анулира категоријата еднаквост, како социолошка експликација заснована на соодветен аналитички третман на определени норми и критериуми.

Акцептирањето на индивидуалноста како суштинска изразеност на различната психо-бихевиорална генетичка предиспонираност мора да најде свое место во планско-програмското концепирање на воспитно образовниот процес.

Психогенетиката и воспитно образовниот процес

Втората група на фактори што ја определуваат неопходноста од соодветната комуникација на воспитно-образовниот процес со хередитарноста ја лоцираме во областа на недвојбените сознанија на современата психогенетика. Имено, ваквата неопходност би можела да се објасни само со една бегла анализа на едно карактеристично својство со кое педагозите и педагошките работници зачестено се среќаваат а тоа се потешкотиите во учењето.

Имено, повеќе психогенетичари го изучувале ова својство од множество аспекти.

Утврдено е дека психо-психијатриските заболувања, можат да се јават кај повеќе од една четвртина до една половина од луѓето што во развојот манифестирале потешкотии во учењето[6]. Појавата на потешкотиите во учењето според Бровн (Brown, I.)[7], може да предизвика тешки влијанија врз личноста и поведението што разбирливо е следно со соодветни социокултурни дисфункционалности.

Групата на деца со потешкотии во учењето е доста хетерогена и дивергентна од аспект на етиологијата и фенотипско-социјалната експресија. Дури и кога се елиминираат сите единки за кои етиологијата на потешкотиите во учењето е позната (наследни хромозомални или моногенетски заболувања[8], тератогени влијанија, средински оштетувања на развојот и функцијата на мозокот[9], културна или едукативна депривација[10]), сепак, останува една релевантно голема група на деца што имаат потешкотии во учењето, особено тешко учат да читаат.

Според Оливер некаде кај околу 25% од лицата хоспитализирани заради ментални заболувања утврдена е корелација со потешкотиите во учењето во детството. Околу 12% од овие лица, во адултната доба пројавуваат склоност кон самоповреднување и суицидност[11]. Покрај тоа, утврдено е дека лицата со потешкотии во учењето имаат зголемен ризик во адултната доба да манифестираат психози, не само ментални заболувања[12]. ***При тоа особено е важно да се подвлече констатацијата дека според истражувањето на Дефрис и Лабуда[13] од 1986 година, симптомите на потешкотиите во учењето најрано можат да се откријат во училиштето но во рамките на првите пет години, што значи најдоцна до четврто одделение.***

Се поставува суштинското прашање дали манифестираните психози и ментални заболувања се последица на несоодветниот пристап, во семејството и училиштето, или, пак, двете својства се истоветно хередитарно праговно детерминирани? Според Кроу[14] потешкотиите во учењето и склоноста кон манифестирање ментални заболувања и психози се најверојатно детерминирани од ген лоциран на автосомниот регион на половите хромозоми.

Овие резултати, како и множество други, што ја потенцираат временската ограниченост како битен фактор во дијагностицирањето на вака суптилните особености во човековото социо-бихевиорално акомодирање, ја посочуваат потребата за пренасочување на пристапот во вкупниот воспитно-образовен процес, што, секако, претпоставува дека педагозите и педагошките работници би требало да ги апсолвираат соз-

нанијата на современата психогенетика. Оттаму, ценам дека покрај респективното потенцирање на индивидуалноста, хередитарноста, барем во сферата на бихевиоралната генетика и психогенетиката мора да најде свое место во едукацијата на педагозите.

Заклучок

Резултатите на „новогенетичкиот" пристап во изучувањето на човековиот геном во своето примарно значење недвојбено ја посочуваат индивидуалноста како есенција на човековото социокултурно акомодирање што, во рамките на воспитно образовниот процес, претпоставува соодветно акцептирање на индивдиуалноста на учениците. Како последица на потребата за разрешувањето на „***nature-nurture***" контроверзата е промптниот развој на субдисциплината на бихевиоралната генетика, ***психогенетиката***.

Резултатите на истражувањата во обласа на психогенетиката и покрај нивната семиконклузивност упатуваат на хередитарноста на човековиот психолошки статус и социокултурно акомодирање. Корелираноста, пак, на манифестацијата на психозите па и менталните заболувања во адултната доба со генетската предиспонираност и срединското влијание во инфантилната и рано-детската доба се наметнува како есенцијална насока за инкорпорирањето на сознанијата од областа на бихевиоралната генетика и психогенетиката во едукацијата на кадрите што се непосредно вклучени во воспитно-образовниот процес.

Литература:

1. Keller, F., E., *Nature, nurture and the human genome project,* The code of the codes, Harward university press, Cambridge, Massachusetts, London, England (1992) 281-299.
2. Koshland, D., *Sequences and Cosequences of the human genome,* Science, 146, (1989) 189.
3. Koshland, D., *Nature, Nurture and Behavior,* Science, 235, (1987) 1445.
4. Wright, R., *Achilles' Helix,*New Republic, Juli 9&16, (1990) 21-31.
5. Plomin, R., *The role of inheritance in behavior*, Science, 248 (1990) 187.
6. Fraser, W., I., *Psychiatric and behaviour disturbance in mental handicap*, Journal of Mental Defiency Research, 30 (1986) 49-57.
7. Brown, R. I., *Qualitu of life for people with learning difficulties: the challenge for behaviour and amotional disturbance.* International Review of Psychiatry 2 (1990) 23-32.
8. Evans, J. A., Hamerton, J.L., *Chromosomal anomalies,* Mental Deficency, Methuen, London (1985).
9. Hegberg, B., Hegberg, G., *Aspects of prevention of pre-, peri and postnatal brain patology in severe and mild mental retardation,* Scientific Studies in Mental Retardation, Royal Society of Medicine (1984).

10. Holland, J.A., *Learning disability and psychiatric/behavioural disorders: a genetic perspective,* The new genetics of mental illnes, Butterworth-Heinemann, London (1991) 248-258.
11. Oliver, C., Holland, J.A., *Self-injurious behaviour in peaple with learning difficulties: determinants and interventions,* International Review of Psychiatry, 2 (1990) 101-105.
12. Turner, T. H., *Schizofrenia and mental handicap: a historical review with implications for further research,* Psihological Medicine, 19 (1989) 301-314.
13. LaBuda, M., DeFries, J. C., and Fulker, D. W., *Genetic and environmental covariance structures among WISC-R subtests: A twin study.* Intelligence, 1, (1987) 233-244.
14. Crow, T.J., Sex chromosomes and psychosys: a pseudoautosomol locus, British Journal of Psychiatry, 153, (1988) 675-683.

Д-р Ристо ПЕТРОВ

ОБРАЗОВАНИЕТО И ВОСПИТАНИЕТО НА УМЕРЕНО МЕНТАЛНО РЕТАРДИРАНИТЕ ДЕЦА И МЛАДИНЦИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА И ВО СВЕТОТ

„Стручното лице кое е соочено со проблемот на подготување на ментално хендикепираното дете, со цел кога ќе порасне да биде поспособно, не може да чека истражувањата на овој план толку да напреднат за да ги конципираат најпогодните пристапи и методи на работа. Тоа треба да ги пронајде најпрактичните патишта во организацијата на оспособувањето, како би го учел ментално хендикепираното дете да научи повеќе вештини и знаења, односно за да би го подготвил да може успешно да се вклопи во општествениот живот“.

Ганзберг. 1968: „Социјалната компетенција и менталниот хендикеп“

Вовед

Научните истражувања (медицински, дефектолошки, психолошко-педагошки, социјални и други) и сè пошироките искуства до кои се дојде во процесот на рехабилитацијата, грижата и заштитата на умерено ментално ретардираните, придонесоа последните години што повеќе да се потврдат сознанијата дека овие лица, пред се децата и младинците, да можат преку организиран систем на воспитание, образование и работно оспособување, успешно да се вклучат во општествениот живот, да се интегрираат во нормалната средина и на тој начин, без поголеми потешкотии, да соработуват и заеднички да живеат и работат со другите луѓе. Оттука и препораката на Светската здравствена организација за реорганизација на системот на грижата за ментално ретардираните лица воопшто и посебно дека умерено ментално ретардираните можат да се воспитуваат и образуваат и работно да оспособат за

определени занимања во заштитни услови.

Лице со умерена попреченост во психичкиот развиток е она кое постигнува количник на интелигенција од 36-50 и кое е во состојба да се стекнува со елементарни навики и да се грижи за своите основни потреби, да се оспособува за поедноставна работа и кое може да се прилагодува на основните барања на општествениот живот.

Лицата со умерена попреченост во психичкиот развиток се упатуваат на соодветно специјално воспитание и образование и професионално, односно работно оспособување.

Плановите и програмите за воспитно-образовна работа со умерено ментално ретардираните деца и младинци во одделни земји во светот

Во развиените земји во светот постојат разлики во организацијата на воспитно-образовната работа со овие деца. Скоро во сите земји таа е во доменот на министерствата за образование, освен во Данска каде е при Министерството за социјална заштита. Разлики постојат и во поглед на програмските содржини кои се опфатени во програмите. Посебно заслужува да се истакне примерот со Унгарија, каде одделенијата за умерено ретардирани се во составот на посебните основни училишта. Овој пример го следат многу земји, меѓу кои и Македонија.

Да се осврнеме на некои од плановите за воспитно-образовна работа со умерено ментално ретардирани деца и младинци во одделни земји:

Русија

Воспитно-образовниот процес трае осум години, од десеттата до осумнаесеттата година. До десеттата година децата се опфатени во градинки.

Од I до V одделение (од 10 до 15 години) застапени се следните програмски содржини:

- развивање на хигиенските навики
- стекнување навики за опслужување во домско домаќинство
- рачна работа
- читање и развој на говорот
- цртање и пишување

- елементарно сметање
- фискултура
- пеење

Од VI до VIII одделение (од 16 до 18 години):
- утврдување на навиките за опслужување во домот
- часови во работилница
- земјоделство
- развивање на говорот, читање и усно сметање
- пишување (за поспособните деца)
- фискултура
- пеење

САД:

-самопослужување
- практични вештини
- јазик
- социјализација
- моторни вештини
- сигурност (чување од опасности)
- здравствено воспитување
- перциптивен тренинг
- развивање на поими (простор, време, квантитет, математички поими)
- училишни вештини (читање, запознавање на природата и општеството)
- изразни активности (ликовни, работни, музички и драмски активности)

Англија (според Ганзберг):

- самопослужување
- комуникација (јазик, читање, пишување, аритметика)
- социјализација
- работна окупација (работно воспитување и оспособување)

Холандија:

- систематска грижа
- социјализација
- систематска активност
- општо образование (читање, пишување и сметање)
- работно оспособување

Данска:

- комуникација
- социјализација
- грижа за себе
- физичко воспитување
- работна окупација
- запознавање на природата и општеството

На просторите на поранешна Југославија, само во Србија и Македонија беа изработени посебни програми за работа со умерено ментално ретардираните, додека другите републики имаа заедничка програма за работа со умерено и тешко ретардираните деца и младинци.

Србија:

- самопослужување
- развој на говорот и јазикот
- развој на психомоториката
- запознавање на природата и општеството
- физичко воспитување
- работно воспитување
- ликовно воспитување
- музичко воспитување
- социјален развој
- логопедска работа

Хрватска:

- сензомоторен развој
- телесно воспитување

- работно воспитување
- грижа за себе
- запознавање на потесната и поширока околина
- креативност (ликовно и музичко изразување)
- комуникација
- социјализација

Организација на воспитно-образовната работа со умерено ментално ретардирани деца и младинци во Р. Македонија

Во република Македонија воспитно-образовната работа со умерено ментално ретардираните деца и младинци е организирана во Заводот за рехабилитација на деца и младинци во Скопје. Последните години бележиме и позитивни примери на отворање посебни одделенија за овие деца при посебните училишта, а исто така, одреден број деца се опфатени и во одделенијата за деца со лесни пречки во развојот кои се во состав на редовните основни училишта.

Воспитно-образовната работа со умерено ментално ретардираните има за цел:

- Формирање позитивни навики на однесување, пред се правилен однос кон другите деца, чувство на дружење, правилен однос кон својот и имот на другите и слични форми на општествено и морално однесување.

- Да им помогне на овие деца да стекнат основни работни, хигиенски и навики за самопослужување и грижа за своите секојдневни потреби.

- Да ги оспособи, во согласнот со нивните интелектуални можности и способности, да ја совладаат вештината на комуницирање со помош на симболи (знаци, букви, бројки) за потребите на нивниот секојдневен живот, да им даде елементарни знаења кои ќе им користат подобро да разберат, полесно да се снаоѓаат и што поуспешно да се прилагодат во својата природна и општествена средина.

Програмата за работата со умерено ментално ретардирани во Македонија предвидува реализација на следните програмски содржини:

- воспитување на културно-хигиенските навики
- развивање и корекција на говорот
- запознавање на околината и природата
- работно воспитување

- социјална писменост (елементарно описменување)
- физичко воспитување
- ритмика
- музичко воспитување
- ликовно воспитување

Дополнителни корективни активности:

- корективна гимнастика
- корекција на говорот

Програмските содржини, активностите и барањата кои се поставуваат пред умерено ретардираните распоредени се во четири развојни степени, нивоа. Како критериум за распоредување од едно на друго ниво се земаат: возраста на детето, менталните и физичките способности и можности и други особини на личноста на детето, како и усвоеноста на програмските содржини.

Составот на воспитно-образовните групи, односно ниво, е следниот:

- I воспитно-образовна група опфаќа деца од 6(5) - 8 години
- II воспитно-образовна група, од 9 до 11 години
- III воспитно-образовна група, од 12 до 14 години
- IV воспитно-образовна група, од 15 до 17(18) години

Програмата за работата со умерено ментално ретардирани деца и младинци, по кој се работи во Република Македонија, е донесена пред дваесеттина година. Секако, сите овие изминати години истата се дополнуваше со нови содржини, а во тек е изработка на нова програма со разработени програмски содржини и дополнета со нови што последниве години беа потврдени во практиката.

Секако, овде посебно место треба да се обезбеди на методот за реедукација на психомоториката, методот кој во последните истражувања во Р. Македонија во работата со ментално ретардираните деца и младинци покажа извонредни резултати. Со примена на вежбите за реедукација на психомоториката се подобрува работната кондиција, како и значаен дел на сегментите на организираноста на психомоторика-та за воспитно- образовна работа со умерено ментално ретардираните.

Бидејќи работното оспособување претставува крајна цел во рехабилитацијата на умерено ретардираните, оттука и целокупниот процес треба да биде насочен во тој правец. А тоа значи дека на работното оспособување, што не би требало да започне пред навршени 15 години живот, треба да му претходи добро организиран и реализиран воспитно-

образовен процес во кој низ разни активности треба да се настојува да се развиваат работните навики, истрајноста, правилниот однос кон трудот, кон средствата и материјалите за работа. На оваа работа треба да се надоврзува и професионалната ориентација, односно правилното насочување за адекватно вклучување во процесот на работното оспособување.

Искуствата, токму од развиените земји, потврдуваат дека рехабилитацијата е исплатива. Секој инвестиран долар донесува нови девет, како резултат на работата на стручното оспособеното и вработено хендикепирано лице.

Според најновите истражувања во Англија, 20% од возрасните умерено ментално ретардирани, после успешно завршеното работно оспособување, успеваат да го прифатат и задржат вработувањето, па и вон заштитни работници. На просторите на поранешна Југославија истражувањата укажуваат на фактот дека оспособено и вработено умерено ментално ретардирано лице заработува од 50 - 80 % од личниот доход на неквалификуван работник од нормалната популација.

Ова се економски причини поради кои ниедно општество не смее да го потцени значењето на професионалното оспособување на хендикепираните лица и нивното вработување.

Нај нехумано и најскапо е, поради хендикепот, односно намалените способности, да се „отпише“ човек и сето она што би можел тој да работи, или едноставно да се осуди на изолација.

Литература:

1. Ајдински Љ., Соколовски Ж., Методика рада са умерено, теже и тешко ментално ретардираних лица, Београд, 1991.

2. Петров Р., Ниво организованости психомоторике и могућности радног ангажовања умерено и теже ментално ретардираних лица старијег узраста у заводским условима, Магистарска теза, Београд, 1992.

3. Петров Р., Радно ангажовање теже ментално ретардираних лица, Докторска дисертација, Београд, 1995.

4. Соколовски Ж., Третман умерено ментално ретардираних лица, Београд, 1997.

5. Специјално воспитание и образование: Општа програмска структура со наставен план и програма на воспитно-образовната работа со деца со умерено намалени ментални способности (училишна возраст), Републички завод за унапредување на образованието и воспитанието, Скопје, 1979.

АВТОРИ ВО ЗБОРНИКОТ

Адамчевска, д-р Снежана, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за педагогија - Скопје.

Ајдински, д-р Љупчо, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за дефектологија - Скопје

Анѓеловски, д-р Крсте, професор во пензија.

Ацески, д-р Илија, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за социологија - Скопје.

Бараковска, м-р Анета, асс. на Филозофскиот факултет, Институт за педагогија - Скопје.

Велковски, м-р Зоран, асс. на Филозофскиот факултет, Институт за педагогија - Скопје.

Владова, д-р Јадранка, доц. на Филолошкиот факултет, Катедра за македонска книжевност и јужнословенски книжевно-сти - Скопје.

Галевска, д-р Наташа, доц. на Филозофскиот факултет, Институт за педагогија - Скопје.

Георѓиева, д-р Магдалена, проф. на Природно-математичкиот факултет, Институт за информатика - Скопје.

Гоѓовска, м-р Ленка, наставник на Педагошкиот факултет - Скопје.

Гоцевски, д-р Трајан, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за одбрана и заштита - Скопје.

Дамовска, м-р Лена, асс. на Филозофскиот факултет, Институт за педагогија - Скопје.

Димитрова, Даниела, пом. асс. на Филозофскиот факултет, Институт за дефектологија - Скопје.

Донева, Мариа, доц. на Филозофскиот факултет, Институт за социјална работа и социјална политика - Скопје.

Ѓуровска, д-р Милева, доц. на Филозофскиот факултет, Институт за социологија - Скопје.

Жоглев, д-р Златко, проф. на Факултетот за учители и воспитувачи - Битола.

Зајази, д-р Тахир, самостоен педагошки советник, Педагошки завод на Македонија - Скопје.

Јанковски, д-р Драган, проф. на Факултетот за учители и воспитувачи - Битола.

Јачова, м-р Зора, асс. на Филозофскиот факултет, институт за дефектологија - Скопје.

Јовановски, д-р Глигор, проф. на Природно-математичкиот факултет, Институт за хемија - Скопје.

Камберски, д-р Киро, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за педагогија - Скопје.

Карчицка, д-р Димитра, проф. на Природно-математичкиот факултет, Институт за информатика - Скопје.

Касапи, д-р Ѓулумсер, советник во Министерството за образование и физичка култура на Република Македонија.

Кепеска, д-р Јованка, проф. на Филозофскиот факултет, Катедра за хуманистички студии - Скопје.

Кон-Поповска, д-р Маргита, проф. на Природно-математичкиот факултет, Институт за информатика - Скопје.

Корубин, д-р Јован, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за социологија - Скопје.

Костова, д-р Марија, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за педагогија - Скопје.

Лазароски, д-р Јаков, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за психологија - Скопје.

Лаковски, д-р Анастас, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за одбрана и заштита - Скопје.

Матевски, м-р Владо, проф. на Природно-математичкиот факултет, Институт за биологија - Скопје.

Матевски, м-р Зоран, асс. на Филозофскиот факултет, Институт за социологија - Скопје.

Миновски, Константин, пом. асс. на Филозофскиот факултет, Институт за социологија - Скопје.

Миовска, м-р Сузана, асс. на Филозофскиот факултет, Институт за педагогија - Скопје.

Младеновски, д-р Ѓорѓе, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за социологија - Скопје.

Мојаноски, д-р Цане, доц. на Педагошкиот факултет - Штип.

Мурати, д-р Целадин, потпретседател на Собранието на Република Македонија, проф. на Педагошкиот факултет - Скопје.

Мустафа, д-р Авзи, проф. на Филолошкиот факултет, Катедра за албански јазик и книжевност.

Николовска, д-р Јелица, проф. на Педагошкиот факултет - Скопје.
Павловски, д-р Ѓорѓи, доц. на Педагошкиот факултет - Штип
Петковски, д-р Љубо, проф. на Природно-математички факултет, Институт за физика - Штип
Петров, д-р Ристо, доц. на Филозофскиот факултет, Институт за дефектологија - Скопје.
Поповски, м-р Киро, самостоен педагошки советник, Педагошки завод на Македонија - Скопје.
Поповска-Коскарова, м-р Розалина, асс. на Педагошкиот факултет - Скопје.
Симовска, м-р Венка, асс. на Филозофскиот факултет, Институт за психологија - Скопје.
Стојановска, м-р Вера, асс. на Филозофскиот факултет, Институт за педагогија - Скопје.
Стојановски, д-р Нелко, доц. на Филозофскиот факултет, Институт за социологија - Скопје.
Ташева, д-р Марија, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за социологија - Скопје.
Тимовски, д-р Владо, асс. на Педагошкиот факултет - Скопје.
Тодорова, д-р Софија, министер за образование и физичка култура на Република Македонија.
Цуцуловски, д-р Љубомир, проф. на Филозофскиот факултет, Институт за филозофија - Скопје.
Чичевска, Наташа, пом. асс. на Филозофскиот факултет, Институт за дефектологија - Скопје.
Шеху, м-р Азиз, предавач на Педагошкиот факултет - Скопје.

СОДРЖИНА

ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕСИ И ПРОБЛЕМИ

Компјутерска и ликовна обработка:
Ангеле Јовановски, Катерина Зарковска

Печати „КРИМ“ - Скопје

CIP - Каталогизација во публикација
Народна и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“, Скопје

37.014.3/.5 (497.17) (063)

Општествената транзиција и образованието: научен собир - Струга, 3 и 4 октомври 1997 / (уредувачки одбор Киро Камберски, претседател... (и др.) ; редактори Киро Камберски, Јован Корубин). - Скопје : Филозофски факултет : Институт за педагогија : Институт за социологија, 1998. - 360 стр. ; 24 см

Според мислењето од Министерството за култура
број 07-345/2 од 20.05.1998 за изданието „Општествената
транзиција и образованието“ се плаќа повластена даночна стапка од 5%